Учреждение образования
«Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка»
Факультет дошкольного образования
Кафедра общей и детской психологии

рег.№ УМ-28-1-112-2023

СОГЛАСОВАНО
Заведующий кафедрой
общей и детской психологии
_____ О.В. Леганькова
21. 06 2023 г.

СОГЛАСОВАНО
Декан факультета
дошкольного образования
_____ О.Н. Анцыпирович
21.06 2023 г.

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ СУБЪЕКТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

для специальности
6-05-0112-01 Дошкольное образование

Составители: старший преподаватель Е.П. Чеснокова
.

Рассмотрено и утверждено
на заседании Совета БГПУ 28 06 2023 г. протокол № 10

2023 г.

СОДЕРЖАНИЕ

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА .....

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ.....

ПРАКТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ.....

РАЗДЕЛ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ.....

ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ .....

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Настоящий учебно-методический комплекс предназначен для студентов, обучающихся по специальности «Дошкольное образование». Учебная дисциплина «Психологическое здоровье субъектов педагогического взаимодействия» является составляющей профессиональной подготовки специалистов высшей квалификации и включена в структуру дисциплин по выбору студентов цикла специальных дисциплин компонента учреждения высшего образования учебного плана для специальности «Дошкольное образование». УМК составлен в соответствии с содержанием учебной программы дисциплины «Психологическое здоровье субъектов педагогического взаимодействия» для учреждений высшего образования, обеспечивающих обучение по специальности «Дошкольное образование».

Психологические знания и умения являются структурным компонентом профессиональной компетентности педагогического работника. Систематическое изучение психологии является неотъемлемой частью профессионально-педагогического образования студентов учреждения высшего образования педагогического профиля, так как расширение и углубление психологических знаний и умений, понимание общих и индивидуальных закономерностей психики субъектов образовательного процесса является основой для формирования профессиональной психологической культуры педагогического работника.

Сохранение и укрепление здоровья детей и молодежи является основной задачей взрослых в условиях семьи и учреждения образования. Сегодня широкое признание получают взгляды на здоровье как источник повседневной жизни, заключающий в себе как социальные и личностные ресурсы, так и физические возможности (А. А. Бодалев, В. Т. Ганжин, А. А. Дергач). Значимой характеристикой здоровья в настоящее время выступают его психологические аспекты. Проблема психологического здоровья детей и путей его укрепления приобретает все большую актуальность сегодня. Как свидетельствуют результаты психологических и медицинских исследований, современные дети и молодежь нуждаются в укреплении их здоровья, в том числе психологического (В. А. Ананьев, И. В. Дубровина, М. Г. Иванова, Г. С. Никифоров, О. В. Хухлаева, А. В. Шувалов и др.).

Содержание учебно-методического комплекса ориентировано на формирование у студентов профессиональной компетентности в сфере сохранения и укрепления психологического здоровья воспитанников раннего и дошкольного возраста, их законных представителей и педагогических работников в условиях сотрудничества учреждения дошкольного образования и семьи.

Цель учебной дисциплины: формирование профессиональной психологической культуры будущих специалистов дошкольного образования в сфере сохранения и укрепления психологического здоровья субъектов педагогического взаимодействия, обогащение практическими умениями и навыками здоровьесберегающего педагогического взаимодействия в условиях учреждения дошкольного образования.

Задачи учебной дисциплины:

способствовать освоению студентами системы знаний и представлений о сущности психологического здоровья личности, закономерностях становления и развития, факторах, его обуславливающих, и путях сохранения и укрепления в образовательном процессе в условиях сотрудничества детского сада и семьи;

содействовать формированию у студентов компетентности в сфере диагностики психологического здоровья детей раннего и дошкольного возраста и его укрепления с опорой на широкое использование «специфически детских» видов деятельности;

развивать у будущих педагогических работников практические умения и навыки здоровьесберегающего профессионального общения со всеми участниками образовательного процесса;

способствовать развитию профессионального самосознания студентов, овладению ими рефлексивной культурой, формированию позитивного самопринятия как основы психологического здоровья;

стимулировать потребность будущих педагогических работников в профессионально-личностном развитии, повышении психологической культуры и укреплении профессионального здоровья.

Учебно-методический комплекс содержит теоретический и практический разделы, раздел контроля знаний и вспомогательный раздел.

Теоретический раздел включает в себя материалы, отражающие как фундаментальные идеи ученых-основоположников научных школ, так и результаты современных отечественных и зарубежных психолого-педагогических исследований в области сохранения и укрепления психологического здоровья субъектов педагогического взаимодействия.

Практический раздел содержит планы практических занятий с диагностическими методиками и комплексами игр, упражнений, литературно-художественных произведений и других методов и средств сохранения и укрепления психологического здоровья субъектов педагогического взаимодействия.

Раздел контроля знаний включает в себя перечень используемых средств диагностики и примерные вопросы к зачету по учебной дисциплине.

Вспомогательный раздел содержит учебно-методические карты учебной дисциплины для дневной и заочной форм получения образования, формы и содержание самостоятельной учебно-исследовательской работы студентов, методические рекомендации по организации и выполнению самостоятельной работы.

Учебно-методический комплекс базируется на принципах научности, практической направленности обучения, рефлексивно-деятельностного овладения психологией, развития самостоятельности в процессе профессионального обучения, интеграции учебной и исследовательской деятельности студентов.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

Раздел 1. Психологическое здоровье как ценность личности и общества

Тема 1.1. Психологическое здоровье: основные подходы к пониманию феномена

Вопросы для обсуждения:

1. Развитие психологии здоровья как науки. Основные подходы к пониманию здоровья. Психологические составляющие как значимые компоненты современного представления о здоровье.
2. Вклад представителей гуманистической ориентации в разработку вопросов психологического здоровья личности (А. Маслоу, К. Роджерс и др.). Экзистенциальный подход в решении вопросов психологического здоровья (логотерапия В. Франкла). Концепция позитивного психологического функционирования личности (К. Рифф).
3. Понятие о психологическом здоровье. Соотношение понятий «психологическое здоровье», «психологическое благополучие», «эмоциональное благополучие».
4. Понимание сущности психологического здоровья в современных психологических школах (И. В. Дубровина, В. Э. Пахальян, В. И. Слободчиков, А. В. Шувалов, О. В. Хухлаева и др.).
5. Культурно-нравственный вектор в понимании психологического здоровья (концепция И. В. Дубровиной, антропологический подход В. И. Слободчикова, А. В. Шувалова).
6. Саморегулируемость как центральная характеристика психологически здорового человека и развитие способности к стрессоизменчивости как путь сохранения и укрепления психологического здоровья личности (О. В. Хухлаева).

Основные понятия: психология здоровья; здоровье; психологическое здоровье; психологическое благополучие; эмоциональное благополучие; субъективность; со-бытийная общность; саморегулируемость; стрессоизменчивость; гибкость; активность.

Вопросы для самоконтроля:

1. Что является предметом психологии здоровья?
2. Каковы основные подходы к определению понятия здоровья?
3. Каковы ключевые характеристики полноценно функционирующей личности?
4. Какое влияние на психологическое здоровье личности оказывают ее ценности?
5. Кто ввел понятие «психологическое здоровье» в психолого-педагогическую науку?
6. Какова связь понятий психологического здоровья и психологического благополучия?

7. В чем заключается антропологический подход к пониманию психологического здоровья?

8. Что является ключевой характеристикой психологически здорового человека (в соответствии с подходом О. В. Хухлаевой)?

Информационный материал

1. Развитие психологии здоровья как науки

С древних времен проблема здоровья рассматривалась как одна из наиболее важных, в связи с чем стала предметом многочисленных исследований (Алкмеон, Цицерон, Платон, Гиппократ и др.).

Взаимосвязь между психическим и соматическим, известная с древности, глубоко исследуется в психосоматическом направлении медицины. Примерно 80% всех заболеваний современная официальная медицина относит к числу психосоматических, т.е. берущих начало в психической дисгармонии. В последнее время в психологии выделилось новое научное направление – психология здоровья – «наука о психологических причинах здоровья, о методах и средствах его сохранения, укрепления и развития» (В. А. Ананьев, 2000). Активно развивается внутри данной отрасли психологии такое важное направление, как психология здоровья детей (пока преимущественно относительно школьного возраста).

С течением времени представление о здоровье развивалось, однако единой позиции в определении данного понятия и на сегодняшний день нет. Здоровье человека исследуется в разных контекстах: наличия субъективных симптомов, активности человека в жизнедеятельности, способности к адаптации и т. д. В соответствии с определением, сформулированным Всемирной организацией здравоохранения в 1946 г., здоровье – это «состояние полного душевного, физического и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов» (т. 1, с. 391). Сегодня широкое признание получают взгляды на здоровье как источник повседневной жизни, заключающий в себе как социальные и личностные ресурсы, так и физические возможности (А. А. Бодалев, В. Т. Ганжин, А. А. Дергач). В основе современного представления о здоровье – приоритетное место психологических составляющих в его структуре: здоровье рассматривается как величина, в пределах которой человек может, с одной стороны, реализовать свои желания и удовлетворить потребности, а с другой – изменить или справиться с окружающей средой.

2. Вклад представителей гуманистической ориентации в разработку вопросов психологического здоровья личности (А. Маслоу, К. Роджерс и др.). Экзистенциальный подход в решении вопросов психологического здоровья (логотерапия В. Франкла)

Исследование психологических аспектов проблемы здоровья представляется сегодня задачей первостепенной важности. Соответственно особую актуальность приобретает изучение проблемы психологического здоровья.

Несмотря на то, что термин «психологическое здоровье» используется учеными и практиками с недавнего времени, проблемы, по сути своей являющиеся проблемами психологического здоровья, поднимались в научной литературе давно. Историческая инициатива в исследовании проблемы психологического здоровья принадлежит ученым экзистенциально-гуманистической ориентации. В гуманистическом подходе стремление человека стать и оставаться самим собой, несмотря на все жизненные трудности, рассматривается как основа психологического здоровья. В русле данного направления были предложены концепции зрелой личности (Г. Олпорт), самоактуализирующейся личности (А. Маслоу), полноценно функционирующей личности (К. Роджерс) и др. По мнению психологов-гуманистов, в данном вопросе определяющую роль играет ориентация человека на саморазвитие, самоактуализацию и творческое самосовершенствование (А. Маслоу, К. Роджерс), которые проявляются через понятия «креативность», «творческий потенциал», «ценности творчества».

Согласно концепции К. Роджерса, основным показателем степени личностного роста и самоактуализации личности является ее способность к позитивному функционированию. Полноценно функционирующая личность является синонимом оптимальной психологической приспособленности, оптимальной психологической зрелости, полной соответствия и открытости опыту. Поскольку некоторые из этих понятий звучат статично, как если бы такая личность «только что появилась», следует отметить, что все они характеризуют процесс становления такой личности. Полноценно функционирующая личность возможна только как процесс, как постоянно изменяющийся человек.

Полноценно функционирующая личность характеризуется определенными параметрами, главным из которых является открытость переживаниям. Преждевременная тревожность, ограничивающая восприятие, приносит мало пользы человеку или вообще вредна. Человек постоянно движется от защитных реакций к более открытым переживаниям. Он более открыт для ощущений собственного страха, робости и боли. Он также более открыт для чувства смелости, нежности и благоговения... Он лучше приспособлен к тому, чтобы прислушиваться к переживаниям собственного организма, а не отрицать их.

Важным также является проживание в настоящий момент времени, заключающееся в полном осознании каждого момента. Такая непрерывная, прямая связь с реальностью позволяет «я» и всей личности выходить из переживаний, а не переводить их в плоскость заранее определенной структуры «я» или искажать в соответствии с ней.

Человек в состоянии перестроить собственные реакции по мере того, как ему на опыте раскрываются или предоставляются новые возможности.

Характерной чертой полноценно функционирующей личности является вера в свои внутренние побуждения и интуитивную оценку, постоянно растущая уверенность в собственной способности принимать решения. Наиболее вероятно, что человек, который может верно воспринимать и использовать поступающую к нему информацию, правильно оценит собственные способности к суммированию данной информации и свою способность реагировать на нее.

Эта деятельность затрагивает не только интеллект, но и всю личность в целом. Роджерс полагает, что у полноценно функционирующего человека, ошибки, которые он совершает, являются следствием неверной информации, а не тем, как она была переработана.

Таким образом, полноценно функционирующая личность полностью реагирует и целиком осознает свою реакцию на ситуацию. Она представляет суть понятия того, что Роджерс называл жить хорошей жизнью. «Хорошая жизнь – это процесс, а не положение дел. Это направление, а не конечная цель».

Следует подчеркнуть, что психологическое здоровье личности зависит от субъективной оценки не только полноты самореализации, но и ограничений, обусловленных конкретными жизненными условиями. В сложных жизненных ситуациях психологическое здоровье личности определятся тем, насколько она чувствует себя свободной в плане возможности позитивного функционирования в данной жизненной ситуации. Речь идет как об определенном виде деятельности (общении, профессиональной деятельности, образовании и т.д.), так и о стремлении к самореализации, личностному росту в целом.

Особое значение осмысленности жизни придавалось в работах В. Франкла. Развивая его идеи, ученые пришли к выводу, что психологическое здоровье зависит от наличия у человека ясных целей и смысла жизни, переживания полноты жизни, успешности реализации планов деятельности и поведения, наличия ресурсов и условий для достижения целей. Оно связано с ощущением контролируемости происходящих событий, ненапрасности потраченных усилий. По мнению ученого, вынужденность человека реализовывать псевдоидеалы, отказываясь от своих желаний и переводя их в разряд мечты, отсутствие возможности осуществлять собственные глубинные потенции приводит к экзистенциальной смерти, проявляющейся в апатии, тоске. Фрустрация потребности в смысле жизни (экзистенциальная фрустрация) способствует появлению ноогенного невроза (невроза смыслоутраты), который возникает из-за духовных проблем, среди которых «экзистенциальная фрустрация играет большую роль».

Учеными подчеркивается связь между психологическим здоровьем и ценностями личности. Так, Э. Фромм выявил экзистенциональную дихотомию между стремлением «иметь» и стремлением «быть». «Иметь» – стремление приобретать внешне заданные ценности и оценка себя с точки зрения соответствия интернализированным стандартам. «Быть» – стремление к реализации собственной личности и стать тем, кем человек может стать. Э. Фромм обнаружил, что люди, стремящиеся «быть», чаще оказываются более счастливыми. Это происходит, скорее всего, потому, что они не страдают из-за несоответствия своего положения общепринятым стандартам и ориентируются на индивидуализированные ценности. Т. Кассер позже назвал это явление «высокой ценой материализма». Стремление приобретать как можно больше вынуждает современного человека вместо самоактуализации соответствовать искусственному образу «Я», что приводит к дефициту подлинных и тесных взаимоотношений.

3. Понятие о психологическом здоровье. Соотношение понятий «психологическое здоровье», «психологическое благополучие», «эмоциональное благополучие»

Наряду с понятием «психологическое здоровье», в научной литературе широко используется термин «психологическое благополучие» («субъективное благополучие»), также являющийся распространённым определением оптимального психологического функционирования человека. В научной литературе анализ феномена психологического благополучия осуществляется в разных направлениях. Основными из них являются гедонистический (от греческого hedone – «наслаждение»; благополучие рассматривается в аспекте удовлетворённости – неудовлетворённости, базируется на соотношении позитивного и негативного аффектов (Н. Брэдбёрн, Э. Динер)) и эвдемонистический (от греческого eudaimonia – «счастье, блаженство»; благополучие рассматривается как результат личностного развития (А. Вотермен, А. А. Кроник)).

Ко второму, эвдемонистическому, подходу, примыкает концепция позитивного психологического функционирования личности, разработанная К. Рифф на основе синтеза теорий, описывающих различные аспекты позитивного функционирования личности (А. Маслоу, К. Роджерса, Г. Олпорта, К. Г. Юнга, Э. Эриксона, Ш. Бюлер, Б. Ньюгартена, М. Яходы, Д. Биррена). В соответствии с данным подходом, благополучие человека – это не эмоциональное переживание, а наличие у него психологических особенностей, способствующих позитивному функционированию, а также направленность на их развитие. К. Рифф выделяет следующие компоненты, составляющие структуру психологического благополучия личности: самопринятие, позитивные отношения с окружающими, автономия, управление окружающей средой, наличие цели в жизни, личностный рост.

Основоположник популярного в современной психологии направления позитивной психологии – М. Селигман рассматривает позитивные черты как ресурсы личности, способствующие успешной адаптации к окружающему миру и практическому овладению им, препятствующие возникновению психических нарушений (Peterson, Seligman, 2004).

Соотношение понятий «психологическое благополучие» и «психологическое здоровье» в исследованиях представлено неоднозначно: в одних источниках они рассматриваются как синонимичные, в других – как разные, но взаимосвязанные феномены. Чаще благополучие понимается как показатель психологического здоровья (И. В. Дубровина, М. Г. Иванова).

4. Понимание сущности психологического здоровья в современных психологических школах (И. В. Дубровина, В. Э. Пахальян, В. И. Слободчиков, А. В. Шувалов, О. В. Хухлаева и др.).

Термин «психологическое здоровье» был введен в научный лексикон И. В. Дубровиной. Автор, предложив термин «психологическое здоровье», обозначила им то, что, с одной стороны, является важнейшим условием, составляющей, а, с другой стороны, наивысшим уровнем психического здоровья. В свою очередь, необходимым условием психологического здоровья выступает

полноценное психическое, личностное развитие (Н. И. Гуткина, И. В. Дубровина, Н. Н. Толстых, А. М. Прихожан и др.). Автором отмечалось, что понятие «психологическое здоровье» характеризует личность в целом, то, что находится в тесной связи с высшими проявлениями человеческого духа. Позже И. В. Дубровина переработала и дополнила данное определение, охарактеризовав психологическое здоровье как свойство развитой личности, которое обеспечивает адекватный социальным нормам общества, культуре, гуманистическим ценностям культурно-нравственный характер регуляции поведения, отношений, деятельности, переживаний.

Культурно-нравственный вектор в понимании психологического здоровья присутствует и в *антропологическом подходе* (В. И. Слободчиков, А. В. Шувалов). В данной концепции максима психологического здоровья понимается как интеграл жизнеспособности и человечности индивида, проявляющийся в ориентации на приобщение к родовой человеческой сущности, субъективности (способности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования). Данный подход в определенной степени восходит к гуманистическому. Психологическое здоровье связывается авторами с такими личностными образованиями, как самообладание («быть в себе»), самобытность («быть самим собой») и самоодоление как чувство солидарности и ответственности перед людьми («быть выше себя»). Антропологический подход в значительной степени базируется на концепции социальной ситуации развития (Л.С. Выготский) и ее влияния на формирование важнейшего качества – субъективности. Субъективная реальность индивида, представляя собой основу его психологического здоровья, развивается в со-бытийной общности. Со-бытие – нераздельность и неслиянность двух самостных форм бытия – есть та действительная ситуация развития, где впервые зарождаются специфические человеческие способности, «функциональные органы» субъективности (во всех ее измерениях), позволяющие человеку однажды действительно и самому «встать в практическое отношение» к своей жизнедеятельности» (В. И. Слободчиков, А. В. Шувалов).

Сторонники адаптационной модели здоровой личности при характеристике психологического здоровья акцентируют внимание на гармонии – как внутри человека, так и между человеком и окружающей средой. Так, психологическое здоровье в концепции О. В. Хухлаевой рассматривается как динамическая совокупность психических свойств человека, обеспечивающих гармонию между потребностями индивида и общества, являющихся предпосылкой ориентации личности на выполнение своей жизненной задачи.

Наиболее интегрированным и близким концепции О. В. Хухлаевой является определение психологического здоровья В. Э. Пахальяна, который рассматривает его как состояние субъективного, внутреннего благополучия личности, обеспечивающее оптимальный выбор действий, поступков и поведения в ситуациях ее взаимодействия с окружающими объективными условиями, другими людьми и позволяющее ей свободно актуализировать свои индивидуальные и возрастно-психологические возможности.

5. Культурно-нравственный вектор в понимании психологического здоровья (концепция И. В. Дубровиной, антропологический подход В. И. Слободчикова, А. В. Шувалова).

И. В. Дубровина рассматривает психологическое здоровье как свойство развитой личности, которое обеспечивает адекватный социальным нормам общества, культуре, гуманистическим ценностям культурно-нравственный характер регуляции поведения, отношений, деятельности, переживаний.

Культурно-нравственный вектор в понимании психологического здоровья присутствует и в антропологическом подходе (В. И. Слободчиков, А. В. Шувалов). В данной концепции максима психологического здоровья понимается как интеграл жизнеспособности и человечности индивида, проявляющийся в ориентации на приобщение к родовой человеческой сущности, субъективности (способности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования). Данный подход в определенной степени восходит к гуманистическому. Психологическое здоровье связывается авторами с такими личностными образованиями, как самообладание («быть в себе»), самобытность («быть самим собой») и самоодоление как чувство солидарности и ответственности перед людьми («быть выше себя»). Антропологический подход в значительной степени базируется на концепции социальной ситуации развития (Л.С. Выготский) и ее влияния на формирование важнейшего качества – субъективности. Соответственно концепции социальной ситуации развития Л. С. Выготского, психологическое здоровье в антропологическом подходе рассматривается внутри системы отношений между человеком и социальной действительностью и переживаний им данных отношений. Субъективная реальность индивида, представляя собой основу его психологического здоровья, развивается в со-бытийной общности. Со-бытие – нераздельность и неслиянность двух самостных форм бытия – есть та действительная ситуация развития, где впервые зарождаются специфические человеческие способности, «функциональные органы» субъективности (во всех ее измерениях), позволяющие человеку однажды действительно и самому «встать в практическое отношение» к своей жизнедеятельности» (В. И. Слободчиков, А. В. Шувалов).

6. Саморегулируемость как центральная характеристика психологически здорового человека и развитие способности к стрессоизменчивости как путь сохранения и укрепления психологического здоровья личности (О. В. Хухлаева)

Ключевой характеристикой психологически здорового человека (в соответствии с подходом О. В. Хухлаевой) является саморегулируемость, т.е. возможность адекватного приспособления к неблагоприятным условиям, воздействиям. Основу психологического здоровья составляет непрерывное развитие, движение по идивидуальной траектории, развитие способности к стрессоизменчивости (поиску в трудной ситуации сил в самом себе и позитивным самоизменениям). Гибкость и активность – главные свойства личности, необходимые для развития способности к стрессоизменчивости.

Таким образом, на сегодняшний день существуют разные подходы к определению понятия психологического здоровья, пониманию его природы. Общими составляющими, отмеченными в представленных концепциях, являются духовность и гармония. Несмотря на различия в подходах к определению данного феномена, ученые сходятся в признании психологического здоровья необходимым условием успешной и счастливой жизни человека.

Раздел 2. Психологическое здоровье воспитанников дошкольного возраста

Тема 2.1. Психологическое здоровье ребенка раннего и дошкольного возраста: структура, критерии, показатели и уровни

Вопросы для обсуждения:

1. Полноценное психическое, личностное развитие как необходимое условие психологического здоровья ребенка. Современные подходы к пониманию сущности психологического здоровья ребенка (Н. И. Гуткина, И. В. Дубровина, Н. В. Иванова и др.).
2. Взгляды на психологическое здоровье ребенка представителей антропологического подхода к проблеме развития психики (В. И. Слободчиков, А. В. Шувалов и др.).
3. Подходы к пониманию феномена психологического здоровья ребенка сторонниками адаптационной модели здоровой личности (Р. Ассаджиоли, М. Г. Иванова, С. Фрайберг и др.).
4. Белорусские психологи о сущности психологического здоровья ребенка (Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько и др.).
5. Подходы к определению структуры психологического здоровья ребенка, его критериев, показателей и уровней (М. Г. Иванова, О. В. Хухлаева, Е. П. Чеснокова и др.).
6. Краткая характеристика структурных составляющих психологического здоровья детей младенческого, раннего и дошкольного возраста.
7. Психологическое здоровье детей, воспитывающихся в разных социокультурных условиях. Гендерные особенности становления психологического здоровья детей в раннем и дошкольном возрасте.

Основные понятия: младенческий возраст; ранний возраст; дошкольный возраст; структура психологического здоровья; критерии психологического здоровья; уровни психологического здоровья; чувство защищенности; доверие к миру; доверие к себе; положительное самопринятие; оптимизм; творчество; рефлексия; коммуникативная гибкость; тревожность; агрессивность; депрессивность; враждебность; трудности в общении; конфликтность; адаптация.

Вопросы для самоконтроля:

1. Что является наиболее значимым в младенческом возрасте для становления психологического здоровья?
2. Какие предпосылки психологического здоровья формируются на этапе раннего детства?
3. Назовите типы привязанности ребенка к близкому взрослому и осуществите анализ их влияния на становление психологического здоровья детей в младенческом и раннем возрасте.
4. Что включает в себя аксиологический компонент психологического здоровья ребенка (в соответствии с подходом О.В. Хухлаевой)?
5. Что включает в себя инструментальный компонент психологического здоровья детей (в соответствии с подходом О.В. Хухлаевой)?
6. Что включает в себя потребностно-мотивационный компонент психологического здоровья воспитанников (в соответствии с подходом О.В. Хухлаевой)?
7. Какой критерий психологического здоровья ребенка О. В. Хухлаева выделяет в качестве основного?
8. Что включает в себя аффективный компонент психологического здоровья ребенка (в соответствии с подходом Е.П. Чесноковой)?
9. Что включает в себя когнитивный компонент психологического здоровья ребенка (в соответствии с подходом Е.П. Чесноковой)?
10. Что включает в себя поведенческий компонент психологического здоровья ребенка (в соответствии с подходом Е.П. Чесноковой)?
11. Какие показатели нарушения психологического здоровья наиболее характерны современным воспитанникам дошкольного возраста?

Информационный материал

1. Полноценное психическое, личностное развитие как необходимое условие психологического здоровья ребенка. Современные подходы к пониманию сущности психологического здоровья ребенка (Н. И. Гуткина, И. В. Дубровина, Н. В. Иванова и др.).

Проблема психологического здоровья детей и путей его укрепления приобретает все большую актуальность сегодня. Как свидетельствуют результаты психологических и медицинских исследований, современные дети нуждаются в укреплении их здоровья, в том числе психологического (В. А. Ананьев, И. В. Дубровина, М. Г. Иванова, Г. С. Никифоров, О. В. Хухлаева, А. В. Шувалов и др.).

Необходимым условием психологического здоровья выступает полноценное психическое, личностное развитие (Н. И. Гуткина, И. В. Дубровина, Н. Н. Толстых, А. М. Прихожан и др.). В дошкольном возрасте критериями такого развития являются характер непосредственного общения и уровень овладения средствами общения со сверстниками и взрослыми; особенности эмоциональных реакций; уровень физической самостоятельности и овладения собственным телом; особенности перцептивной сферы, степень

овладения сенсорными эталонами, характер воображения и особенности когнитивных процессов в целом; уровень овладения речевой деятельностью; уровень освоения предметной деятельностью; особенности мотивации и освоения игровой и продуктивной деятельности; характерные свойства самосознания; характер соподчинения мотивов; уровень овладения этическими эталонами и др. (В.Э. Пахальян).

В психолого-педагогических исследованиях рассматриваются и другие, близкие психологическому, виды здоровья: нравственно-духовное (В. В. Абраменкова, 2000), заключающееся в гуманных отношениях в мире и обществе, которые являются, с одной стороны, условием полноценного взросления ребенка, а с другой стороны, критерием его личностного развития; социальное (Н. В. Иванова, 2004), связанное с ценностью общения, коммуникативными потребностями и умениями.

2. Взгляды на психологическое здоровье ребенка представителей антропологического подхода к проблеме развития психики (В. И. Слободчиков, А. В. Шувалов и др.).

Соответственно концепции социальной ситуации развития Л. С. Выготского, психологическое здоровье в антропологическом подходе рассматривается внутри системы отношений между человеком и социальной действительностью и переживаний им данных отношений. Субъективная реальность индивида, представляя собой основу его психологического здоровья, развивается в со-бытийной общности. Как отмечают В. И. Слободчиков и А. В. Шувалов, «со-бытие – нераздельность и неслиянность двух самостных форм бытия – есть та действительная ситуация развития, где впервые зарождаются специфические человеческие способности, «функциональные органы» субъективности (во всех ее измерениях), позволяющие человеку однажды действительно и самому «встать в практическое отношение» к своей жизнедеятельности». «Детско-взрослая со-бытийная общность является основой нормального развития субъективной реальности ребенка, фактором его психологической защищенности. Со-бытие, характеризуемое воспитательным тактом и личностной зрелостью значимого взрослого, является источником и интерсубъективной формой психологического здоровья ребенка». Таким образом, взрослый для ребенка – основание самой возможности возникновения человеческой субъективности и, соответственно, его психологического здоровья. Исходя из положения об интерсубъективной природе психологического здоровья, авторы концепции рассматривают нарушения психологического здоровья детей как результат дисфункций детско-взрослой общности, т.е. антропогении, проявляющиеся в «задержанном или искаженном развитии внутреннего мира, незрелости или ущербности субъективной реальности, выраженных в стойком разобщении индивида с человеческим сообществом…»

3. Подходы к пониманию феномена психологического здоровья ребенка сторонниками адаптационной модели здоровой личности (Р. Ассаджиоли, М. Г. Иванова, С. Фрайберг и др.).

Сторонники адаптационной модели здоровой личности при характеристике психологического здоровья акцентируют внимание на «гармонии» - гармонии как внутри человека, так и между человеком и окружающей средой. Основная же функция психологического здоровья, согласно такому его пониманию, – поддержание активного динамического баланса между организмом и средой во всех ситуациях, прежде всего – сложных, требующих мобилизации ресурсов личности. Психологическое здоровье проявляется в гармонии во внутриличностном и межличностном пространствах, социальной адаптивности и адаптированности. Исследователями рассматривается психологическое здоровье как состояние баланса между различными аспектами личности человека (Р. Ассаджиоли), между потребностями индивида и общества (С. Фрайберг), между успешностью функционирования человека как личности и «ценой» достижения целей развития, выражающейся в эмоциональном состоянии (М. Г. Иванова). При этом за норму психологического здоровья (образ, служащий ориентиром при организации работы по его достижению) принимается наличие определенных личностных характеристик, позволяющих не только адаптироваться к обществу, но и, развиваясь самому, содействовать его развитию (для сравнения: норма психического здоровья – отсутствие патологии, симптомов, мешающих адаптации человека в обществе).

К числу представителей адаптационного подхода к здоровью личности может быть отнесена доктор педагогических наук О. В. Хухлаева, одна из первых исследователей проблемы формирования психологического здоровья детей. Психологическое здоровье она рассматривает как динамическую совокупность психических свойств человека, обеспечивающих гармонию между потребностями индивида и общества, являющихся предпосылкой ориентации личности на выполнение своей жизненной задачи.

4. Белорусские психологи о сущности психологического здоровья ребенка (Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько и др.).

Проблема психологического здоровья ребенка явилась предметом исследований и белорусских психологов. Разнообразны подходы к определению понятия психологического здоровья, пониманию его сущности, изучению его проявлений. В концепции Я. Л. Коломинского психологическое здоровье понимается как целостное состояние личности, которое часто выражается такими понятиями, как «эмоциональное самочувствие», «эмоциональное благополучие», «внутренний душевный комфорт».

Е.А. Панько и Е.П. Чеснокова рассматривают психологическое здоровье как интегральную структурно-динамическую характеристику личности, обеспечивающую возможность полноценного функционирования и развития в социуме. Авторы отмечают, что психологическое здоровье человека на каждом возрастном этапе характеризуется наличием своих специфических особенностей. В связи с личностными преобразованиями в течение жизни

происходят изменения в структуре психологического здоровья, степени выраженности и значимости ее компонентов. Исследователями осуществлен анализ особенностей психологического здоровья и факторов, его определяющих, в младенческом, раннем и дошкольном возрасте.

5. Подходы к определению структуры психологического здоровья ребенка, его критериев, показателей и уровней (М. Г. Иванова, О. В. Хухлаева, Е. П. Чеснокова и др.).

Основные подходы к определению структуры психологического здоровья ребенка дошкольного возраста

Учеными проанализирована структура психологического здоровья ребенка. О. В. Хухлаева, изучавшая данный феномен у детей младшего школьного возраста, рассматривает психологическое здоровье как систему, включающую в себя следующие структурные компоненты:

- *аксиологический (ценностный)*: ценности собственного «Я» и других людей;
- инструментальный: рефлексия как средство самопознания, способность концентрировать своё сознание на себе, своем внутреннем мире и своем положении в системе взаимоотношений;
- потребностно-мотивационный: потребность в саморазвитии.

Е.П. Чесноковой предложен подход, в соответствии с которым выделяются следующие структурные компоненты психологического здоровья ребенка дошкольного возраста:

- аффективный: чувство защищенности, доверие к себе и миру, самопринятие, оптимизм;
- когнитивный: целостный позитивный образ Я, зачатки рефлексии;
- поведенческий: коммуникативная гибкость, творчество (преимущественно в «специфически детских» (А. В. Запорожец) видах деятельности).

Критерии и показатели психологического здоровья ребенка дошкольного возраста

Проблема критериев и показателей психологического здоровья детей активно исследуется на современном этапе. Определяющими критериями психологического здоровья в антропологическом подходе являются направленность развития и характер актуализации человеческого в человеке (В. И. Слободчиков, А. В. Шувалов).

О. В. Хухлаева в качестве основного критерия психологического здоровья ребенка рассматривает характер его взаимодействия с окружающей средой.

Е.П. Чеснокова предлагает использовать следующие критерии, соответствующие представленной ранее структуре психологического здоровья детей дошкольного возраста:

- в аффективном компоненте: степень сформированности чувства защищенности, доверия к себе и миру, самопринятия, оптимизма, степень выраженности тревожности, агрессивности, депрессивности, враждебности;
- в когнитивном компоненте: целостность и характер образа Я;

- в поведенческом компоненте: степень выраженности конфликтности, трудностей в общении, творчества.

В соответствии с предложенными критериями, учеными определяются разные показатели психологического здоровья и нездоровья детей. Так, О. В. Хухлаева выделяет два основных показателя психологического здоровья младшего школьника: стрессоизменчивость (возможность использования стрессовых ситуаций для роста и развития) и активность (возможность разрешения жизненных задач).

Учеными определяются также показатели нарушений психологического здоровья детей. Так, О. В. Хухлаева рассматривает в качестве таковых сильно повышенную тревожность, депрессивность, агрессивность и неумение осознавать и адекватно выражать свои чувства, т.е. «эмоциональную» неграмотность.

Исследователи, представляющие эмоциональное неблагополучие как показатель нарушения психологического здоровья детей, выделяют, в свою очередь, следующие критерии определения эмоционального неблагополучия: нестабильность эмоционального реагирования (частая смена эмоциональных реакций; преобладание неустойчивого настроения); неадекватность эмоционального реагирования (неадекватная ситуации форма и интенсивность эмоциональных реакций); доминирование эмоций, отрицательных по содержанию (частое проявление страха, печали, гнева; преобладание сниженного настроения); наличие эмоциональных отклонений (повышенная тревожность, страхи); преобладание заниженной самооценки (неуверенность в себе; повышенная ранимость, впечатлительность; склонность к самообвинению) (И. В. Фаустова, 2011).

Ученые отмечают, что возникновение нарушений в психологическом здоровье детей обнаруживается в первую очередь в своеобразной «эмоциональной дезорганизации» – потере избирательного и адекватного ситуации характера эмоциональной регуляции (может проявляться в том, что ребенок, находясь среди сверстников, как бы «выпадает» из общего настроения, «изолируется» уже в силу своего эмоционального состояния (Г.М. Бреслав). «Эмоциональная дезорганизация» выражается и в эмоциональной заторможенности или эмоциональной подвижности, часто провоцирующих возникновение и закрепление таких негативных черт, как безынициативность, упрямство, агрессивность, обилие или полное отсутствие страхов и др. (М. Э. Вайнер).

В соответствии с подходом Е.П. Чесноковой основными показателями психологического здоровья детей дошкольного возраста являются:

1. аффективный компонент: высокая степень сформированности чувства защищенности, доверия к себе и миру, самопринятия, оптимизма; низкая степень выраженности тревожности, агрессивности, отсутствие депрессивности, враждебности;

2. когнитивный компонент: высокая степень сформированности и позитивный характер образа Я;

3. поведенческий компонент: высокая или средняя степень сформированности творчества; отсутствие значительных трудностей в общении, конфликтности.

Основными индикаторами нарушения психологического здоровья детей дошкольного возраста являются:

1. аффективный компонент: отсутствие защищенности, доверия к себе и миру, самопринятия, пессимизм; высокая степень тревожности, агрессивности, депрессивности, враждебности;

2. когнитивный компонент: отсутствие сформированного образа Я, его негативный характер;

3. поведенческий компонент: высокая степень выраженности трудностей в общении, конфликтности, отсутствие творчества.

Уровни психологического здоровья ребенка дошкольного возраста. Характеристика воспитанников дошкольного возраста, обладающих высоким, средним и низким уровнями психологического здоровья

Наиболее распространенным в психолого-педагогической науке и практике на сегодняшний день является подход О. В. Хухлаевой к выделению уровней психологического здоровья. Положив в основу такой критерий, как взаимодействие с окружающей средой, адаптацию ребенка к социуму, ученым выделены и описаны 3 основных уровня психологического здоровья детей:

1) высокий, или креативный (дети с устойчивой адаптацией к среде, наличием резерва сил для преодоления стрессовых ситуаций и активным творческим отношением к действительности);

2) средний, или адаптивный (в целом адаптированные к социуму дети, но проявляющие отдельные признаки дезадаптации, немного повышенную тревожность, не имеющие запаса прочности психологического здоровья);

3) низкий, или ассимилятивно-аккомодативный (дети с нарушениями процесса адаптации к социальной среде: характерно стремление приспособиться к внешним обстоятельствам в ущерб своим желаниям и возможностям либо, наоборот, выражена наступательная позиция, стремление подчинить окружение своим потребностям).

Е.П. Чесноковой в соответствии с представленными ранее структурой и критериями психологического здоровья выделены 4 уровня психологического здоровья воспитанников дошкольного возраста:

I (высокий) уровень соответствует детям, обладающим следующими характеристиками: высокий уровень чувства защищенности, доверия к себе и самопринятия, низкий уровень тревожности, агрессивности, враждебности, преимущественно высокий или средний уровень оптимизма (аффективный компонент психологического здоровья); сформированный (в соответствии с возрастом) образ *Я* (когнитивный компонент психологического здоровья); преимущественно высокий или средний уровень творчества, отсутствие конфликтности и выраженных трудностей в общении (поведенческий компонент психологического здоровья).

II (средний) уровень характерен детям, имеющим средний уровень чувства защищенности, средний уровень доверия к себе (могут проявляться признаки недоверия к себе и чувства неполноценности), средний (в некоторых случаях

повышенный) уровень тревожности, агрессивности, враждебности, разный уровень оптимизма (аффективный компонент психологического здоровья); относительно сформированный образ Я (когнитивный компонент психологического здоровья); разный уровень творчества, могут быть малозначительные проявления конфликтности и трудностей в общении (поведенческий компонент психологического здоровья).

III (ниже среднего) уровень соответствует воспитанникам, обладающим следующими характеристиками: недостаточная сформированность чувства защищенности, доверия к себе и самопринятия, повышенная тревожность, в некоторых случаях пессимизм, враждебность (аффективный компонент психологического здоровья); слабая сформированность образа Я, (когнитивный компонент психологического здоровья); преимущественно средний или низкий уровень творчества, наличие конфликтности и трудностей в общении (поведенческий компонент психологического здоровья).

IV (низкий) уровень психологического здоровья соответствует детям, характеризующимся высокой степенью проявления индикаторов нарушения психологического здоровья: высокой тревожностью, незащищенностью, в некоторых случаях пессимизмом и депрессивностью, в других – чувством неполноценности, враждебностью (аффективный компонент психологического здоровья); отсутствием сформированного образа Я (когнитивный компонент психологического здоровья); низким уровнем творчества, конфликтностью и трудностями в общении (поведенческий компонент психологического здоровья). Нарушения психологического здоровья воспитанников могут быть 2 типов: I тип характеризуется отсутствием чувства защищенности, доверия к себе и миру, самопринятия; II тип характеризуется высокой враждебностью и конфликтностью. Данные типы в значительной степени соответствуют типам нарушений психологического здоровья, выделенным О.В. Хухлаевой: ассимилятивному и аккомодативному.

6. Краткая характеристика структурных составляющих психологического здоровья детей младенческого, раннего и дошкольного возраста.

Предпосылки психологического здоровья ребенка младенческого и раннего возраста

Психологическое здоровье человека на каждом возрастном этапе характеризуется наличием своих специфических особенностей. В связи с личностными преобразованиями в течение жизни происходят изменения в структуре психологического здоровья, степени выраженности и значимости ее компонентов.

Главной предпосылкой становления психологического здоровья ребенка в **младенческом возрасте** является формирование у него чувства защищенности, базового доверия к миру в процессе непосредственно-эмоционального общения в условиях удовлетворения базовых потребностей и развития надежной привязанности к близкому взрослому. Привязанности детей различаются. Специалисты выделяют четыре основных их типа. Считается, что дети, устремляющиеся к своему родителю после временного его отсутствия, имеют

надежную привязанность. Младенцев, игнорирующих родителя по его возвращению, относят к группе с ненадежной привязанностью по избегающему типу. К третьему типу, амбивалентно-сопротивляющемуся, относятся дети, которые то льнут к родителю, то отталкивают его. Четвертый тип – дезорганизованный. В поведении детей этой группы проявляются элементы привязанности как по избегающему, так и амбивалентному типу, а также реакции, свидетельствующие о переживаемыми ими страхе, тревоге, смятении. Выявлено, что дети, в младенчестве отнесенные к группе с надежной привязанностью, в последующие периоды жизни проявляют большую непринужденность в общении, отзывчивость, готовность к риску и способность справляться со стрессом в сравнении с группой детей с ненадежной привязанностью (Д. Боулби, М. Эйнсворт, М. Стомон, Е.О. Смирнова и др.).

В **раннем детстве** сохраняется важная роль взаимодействия малыша с родителями, другими взрослыми в семье. Однако в этот период ребенок нуждается не только в ласке и внимании, его все сильнее привлекает окружающий мир, и он стремится познать его, предметы, их функции. Зародившаяся в конце года ***потребность в сотрудничестве со взрослым*** сейчас активно проявляет себя. Удовлетворяется она в особом виде ***общения*** – ***ситуативно-деловом*** (М.И. Лисина). С помощью его взрослый вводит ребенка в мир предметов, знакомит с их назначением, стимулирует деятельность, направленную на познание мира. Именно ситуативно-деловое и ***эмоционально-деловое общение***, в процессе которого одновременно удовлетворяются потребности в ласке, внимании и в сотрудничестве (Е.А. Панько), способствуют своевременному овладению малышом новой для него предметно-манипулятивной деятельностью, с культурно фиксированными способами употребления предметов. Ущемление, депривация потребности в таком общении негативно сказывается не только на развитии познавательной, но и эмоциональной, личностной сферы ребенка (появляются трудности в общении как со взрослыми, так и со сверстниками, амбивалентность, нерешительность (Т.М. Землянухина), психологическом здоровье малыша.

Психологическое здоровье ребенка в значительной степени будет определено тем, как будет протекать «кризис 3-х лет», характером проявления малышом «самости» и его поддержки взрослыми, тем, сформируются ли к концу раннего возраста такие важные новообразования, как автономность, самостоятельность, каким будет «образ Я» ребенка. Несформированность самостоятельности в раннем возрасте психологи считают источником многих трудностей и прежде всего – источником проблемы формирования таких волевых качеств, как целеустремленность, смелость, ответственность и др., источником трудностей выражения эмоций (гнева и др.) в более старших возрастных периодах.

Особенность психологического здоровья **детей дошкольного возраста** заключается в том, что доминирующим его компонентом является аффективный, в котором, в свою очередь, ключевую роль играет чувство защищенности. Когнитивный и деятельностный компоненты на этапе дошкольного детства выражены еще слабо (так, рефлексия находится в зачаточном состоянии). Наиболее ярко выраженными индикаторами нарушения психологического

здоровья детей дошкольного возраста являются высокая тревожность и трудности в общении (Е. П. Чеснокова).

5. Особенности психологического здоровья детей дошкольного возраста, воспитывающихся в разных социокультурных условиях. Гендерные особенности становления психологического здоровья детей в раннем и дошкольном возрасте.

В современной социальной ситуации многие личностные характеристики подвергаются изменениям (В. В. Абраменкова, Е. О. Смирнова, Д. И. Фельдштейн и др.). С целью изучения возможных изменений в психологическом здоровье детей старшего дошкольного возраста было проведено исследование в 2 временных периода: 2000– 2004 гг. и 2014–2018 гг. (Е.П. Чеснокова). Выявлены различия в уровнях психологического здоровья воспитанников данных периодов. Выражена некоторая тенденция повышения уровня психологического здоровья у современных детей в сравнении с выборкой предыдущего временного периода: обнаружен более низкий уровень чувства неполноценности и депрессивности у воспитанников учреждений дошкольного образования 2014–2018 гг. В то же время уровень конфликтности и трудностей в общении значительно выше у современных детей, нежели у их сверстников периода 2000– 2004 гг. Данные результаты отражают повышение чувства самоценности, «самости» современных детей, с одной стороны, и возрастание эгоцентризма, сопряженного с трудностями социализации, с другой. Такая тенденция обусловлена изменениями в современной социальной ситуации развития ребенка: повышением детоцентрической установки в обществе и переориентацией в воспитании с общественных, коллективистических ценностей на индивидуалистические, личные.

Обнаружены различия в уровнях психологического здоровья детей, воспитывающихся в разных социокультурных условиях. Психологическое здоровье детей старшего дошкольного возраста из детского дома находится на более низком уровне, чем психологическое здоровье их сверстников из учреждений дошкольного образования. Наиболее значительные различия проявляются в степени выраженности чувства защищенности и доверия к себе. Низкий уровень психологического здоровья воспитанников детского дома обусловлен депривацией их потребности в личностном общении со значимым взрослым, дефицитом личностного пространства (Е.П. Чеснокова).

Выявлены гендерные различия в психологическом здоровье детей: психологическое здоровье мальчиков находится на более низком уровне, нежели психологическое здоровье девочек (Е.П. Чеснокова). Обнаружены различия как в общем уровне психологического здоровья, так и в степени выраженности его компонентов. В аффективном компоненте психологического здоровья имеются различия в степени выраженности незащищенности, чувства неполноценности, враждебности, депрессивности. В когнитивном компоненте психологического здоровья выражены различия в степени сформированности позитивного образа Я. Более низкие показатели психологического здоровья мальчиков обусловлены их более высокой подверженностью негативным воздействиям стресса (в сравнении с девочками), что связано с действием общественных стереотипов в

воспитании мальчиков, навязывающих игнорирование потребности в эмоциональной поддержке.

Таким образом, психологическое здоровье человека на каждом возрастном этапе характеризуется наличием своих специфических особенностей. В связи с личностными преобразованиями в течение жизни происходят изменения в структуре психологического здоровья, степени выраженности и значимости ее компонентов. Главной предпосылкой становления психологического здоровья ребенка в младенческом возрасте является формирование у него чувства защищенности, базового доверия к миру в процессе непосредственно-эмоционального общения в условиях удовлетворения базовых потребностей и развития надежной привязанности к близкому взрослому. В раннем возрасте для становления психологического здоровья воспитанников важны наряду с формированием чувства защищенности, базового доверия к миру и развития надежной привязанности к близкому взрослому овладение автономностью, самостоятельностью в условиях сотрудничества со взрослыми в процессе ситуативно-делового, эмоционально-делового общения. В дошкольном возрасте психологическое здоровье ребенка приобретает целостный, структурированный характер, доминирующую роль играет аффективный компонент (в первую очередь такая его составляющая, как чувство защищенности), при этом активно развиваются составляющие когнитивного и деятельностного компонентов.

Тема 2.2. Факторы, обуславливающие психологическое здоровье детей раннего и дошкольного возраста

Вопросы для обсуждения:

1. Классификация факторов, обуславливающих психологическое здоровье ребенка и возникновение риска его нарушения в детстве.
2. Факторы, определяющие психологическое здоровье ребенка и возникновение риска его нарушения в младенческом возрасте.
3. Факторы, влияющие на становление психологического здоровья ребенка в раннем возрасте.
4. Взаимодействие внутренних и внешних факторов, обуславливающих психологическое здоровье воспитанников дошкольного возраста.

Основные понятия:

Психосоциальный фактор; внутриличностный фактор; надежная привязанность; чувство защищенности; базовое доверие к миру; социальная ситуация развития; тип материнского отношения; материнская депривация; патернальная депривация; стиль семейного воспитания; семейные взаимоотношения; эмоциональная децентрация; стиль педагогического общения; тип педагогического взаимодействия; реактивность.

Вопросы для самоконтроля:

1. Что включает в себя группа психосоциальных факторов, определяющих психологическое здоровье детей?

2. Назовите основные внутриличностные факторы, влияющие на психологическое здоровье ребенка.

3. Какие факторы влияют на становление привязанности ребенка к ухаживающему за ним взрослому? Осуществите анализ становления и развития каждого типа привязанности.

4. Каково влияние каждого типа привязанности на становление психологического здоровья ребенка?

5. Назовите основные типы материнского отношения и проанализируйте их влияние на психологическое здоровье ребенка.

6. Что такое материнская депривация и каково ее влияние на становление психологического здоровья ребенка?

7. Осуществите анализ проявлений патернальной депривации у детей раннего и дошкольного возраста в современном мире. Как данный вид депривации сказывается на становлении и развитии психологического здоровья ребенка?

8. Каково влияние гиперопеки в семейном воспитании на становление и развитие психологического здоровья ребенка?

9. Как взаимодействие в семье по типу «ребенок – кумир семьи» сказывается на становлении и развитии психологического здоровья ребенка?

10. Как рождение младшего брата (младшей сестры) сказывается на становлении и развитии психологического здоровья старшего ребенка? Какие факторы определяют характер взаимоотношений между сиблингами?

11. Каково влияние стиля педагогического общения на становление и развитие психологического здоровья детей дошкольного возраста?

12. В чем заключается взаимосвязь эмоциональной децентрации и психологического здоровья ребенка дошкольного возраста?

13. Какие свойства нервной системы влияют на становление и развитие психологического здоровья ребенка?

14. Каковы проявления взаимодействия внутренних и внешних факторов, обуславливающих психологическое здоровье воспитанников дошкольного возраста?

1. Классификация факторов, обуславливающих психологическое здоровье ребенка и возникновение риска его нарушения в детстве

Психологическое здоровье ребенка обусловлено взаимодействием внешних и внутренних факторов.

Внешние (психосоциальные) факторы*:*

– влияние семьи (состава и сплоченности, механизмов функционирования, системы отношений в семейной микросреде и места ребенка в ней, стиля семейного воспитания, личностных особенностей родителей (психологической культуры, уровня самооценки, коммуникативных умений и др.));

– влияние учреждения дошкольного образования (образовательного пространства, личности педагогического работника, уровня его профессиональной психологической культуры, типа педагогического взаимодействия и стиля педагогического общения, положения ребенка в системе

межличностных отношений со сверстниками и степени удовлетворенности им и др.);

– влияние социально-экономических и культурных условий жизни в современном обществе, средств массовой информации и др.

Внутренние факторы:

– индивидуально-типологические особенности (сила-слабость нервной системы, экстраверсия-интроверсия, уровень нейротизма, чувствительность к подкреплению (наказанию и поощрению) и др.);

– особенности развития личности (владение психологической культурой, состояние мотивационно-потребностной, эмоционально-волевой сфер и др.);

– гендерные особенности становления личности.

В течение жизни психологическое здоровье человека изменяется под влиянием взаимодействующих внешних и внутренних факторов, причем не только внешние факторы могут преломляться через внутренние, но и внутренние факторы могут модифицировать внешние воздействия.

2. Факторы, определяющие психологическое здоровье ребенка и возникновение риска его нарушения в младенческом возрасте

Наиболее интенсивно развивается психика ребенка в период младенчества. Трудно найти существо более беспомощное, нежели родившееся дитя человека. Полученных по наследству механизмов, природных данных явно недостаточно, чтобы ребенок мог сам удовлетворить свои жизненные потребности, приспособиться к новой среде. Малютку нужно защитить от переохлаждения (перегревания), уберечь от яркого света, накормить, напоить... Переход к новому типу функционирования, выживание, адаптация его к новым условиям жизни невозможны без взрослого. И последующие шаги малыша по освоению нового для него мира также неразрывно связаны со взрослым. Особенности этого процесса во многом определяются социальной ситуацией развития, определенным соотношением условий окружающей действительности (прежде всего социальной) и внутренних условий на каждом возрастном этапе жизни человека. Специфична она и у младенца, для которого характерно неразрывное единство ребенка и взрослого. Не случайно Л.С. Выготский назвал её социальной ситуацией «Мы». Жизнь ребенка в этот период «вплетена» в жизнедеятельность взрослого, ухаживающего за малюткой. Приспособление младенца к окружающей среде происходит либо опосредованно через другого человека, либо в тесном сотрудничестве с ним. Взрослый для него – «психологический центр всякой ситуации».

Семейная микросреда, стиль воспитания, характер детско-родительских отношений и эмоциональной привязанности к близкому взрослому становятся значимыми факторами психологического здоровья ребенка. Удовлетворение базовых потребностей младенца является обязательным условием для закладывания первоначальных основ психологического здоровья на первом году жизни. Чаще всего к факторам риска психического развития и психологического здоровья малыша относят дефицит общения его со взрослым, депривацию, ущемление его потребности в общении (о нем мы еще особо поговорим). Вместе с тем, и противоположная дефициту общения патология – переизбыток его –

также может неблагоприятно сказаться на психологическом здоровье малютки. Порой наблюдаемая в современных семьях, как правило, в случаях материнской гиперопеки, она приводит к перевозбуждению, сверхстимуляции ребенка. Как фактор риска психологического здоровья ребенка младенческого возраста некоторыми психологами рассматривается и чередование сверхстимуляции с пустотой отношений – структурная неорганизованность, неупорядоченность, прерывность, анархия жизненных ритмов ребенка (О.В. Хухлаева и др.). При таком виде патологических взаимоотношений малыш то получает много тепла и внимания, то долгое время остается в одиночестве. Негативно сказывается на психологическом здоровье ребенка и формальное взаимодействие с ним, лишенное эротических проявлений, значимых для нормального развития. Особенно же пагубны последствия безличностного формального общения, характерного для госпитализации нового типа – институциализации. Венгерский врач и педагог Э. Пиклер, первая обратившая внимание на данное явление, отмечает превалирование у взрослых, ухаживающих за маленькими детьми в домах интернатного типа, демонстративных форм безличностного, шаблонного, формального подхода к малышам. Отсутствие при этом индивидуализированного, личностного общения с ребенком, обращение с ним как со своеобразной куклой приводит к возникновению у такого малыша безличностного отношения со взрослым, пассивности, безынициативности.

Стиль общения, характер взаимоотношений родителей с младенцем обуславливают характер формирующейся у ребенка привязанности к ним. Специалисты выделяют четыре типа привязанности детей к ухаживающим за ним взрослым. Считается, что дети, устремляющиеся к своему родителю после временного его отсутствия, имеют надежную привязанность. Младенцев, игнорирующих родителя по его возвращению, относят к группе с ненадежной привязанностью по избегающему типу. К третьему типу, амбивалентно-сопротивляющемуся, относятся дети, которые то льнут к родителю, то отталкивают его. В поведении детей с четвертым типом привязанности – дезорганизованным – проявляются элементы привязанности как по избегающему, так и амбивалентному типу, а также реакции, свидетельствующие о переживаемыми ими страхе, тревоге, смятении. Выявлено, что дети, в младенчестве отнесенные к группе с надежной привязанностью, в последующие периоды жизни проявляют большую непринужденность в общении, отзывчивость, готовность к риску и способность справляться со стрессом в сравнении с группой детей с ненадежной привязанностью.

Установлены основные факторы, обуславливающие характер детской привязанности: сензитивность (чувствительность), синхронность, взаимность. Замечено, что родители, к которым их сыновья (дочери) испытывают сильную привязанность, обычно незамедлительно и позитивно реагируют на любые попытки своих детей привлечь к себе внимание и отвечают на сигналы, от них исходящие (взгляд, плач, улыбка, гуление, лепет и т.п.). Отсутствие же вышеназванных факторов (сензитивность, синхронность, взаимность), нарушения взаимодействия родителей с ребенком могут привести к формированию ряда негативных психических новообразований, имеющих относительно устойчивый характер (ненадежная, тревожная привязанность,

недоверие к окружающему миру) (Э. Эриксон, Д. Боулби, М. Эйнсворт и др.). Дезорганизованный тип привязанности (особенно неблагоприятный для психологического здоровья) наблюдается у детей, с которыми жестоко обращаются, у детей депрессивных матерей, которые сами страдают от неразрешенной проблемы утраты одного из собственных объектов привязанности.

Значимо для становления психологического здоровья младенца кормление грудью. Исследователями выявлена немаловажная роль грудного вскармливания для психического и психологического здоровья. Так, белорусскими психологами И.Е. Валитовой и Ю.В. Гречаник обнаружена взаимосвязь процесса организации грудного вскармливания и эмоциональных особенностей (связанных с психологическим здоровьем) ребенка в последующем. В ходе проведенного ими исследования были выделены две группы диад «мать – ребенок дошкольного возраста»: в первой группе грудное вскармливание ребенка в период младенчества было максимально приближенным к благоприятному, «идеальному» типу; во второй группе — максимально отдалено от него. Сравнение показателей эмоциональной сферы детей этих двух групп выявило немало отличий между ними. Вот наиболее существенные. Детей дошкольного возраста второй группы (не получивших в младенчестве психологически правильно организованного грудного вскармливания) отличают от их сверстников первой группы, прежде всего, следующие особенности: повышенный уровень страхов; более выраженные конфликтность, чувство незащищенности, неполноценности; более высокий уровень агрессивности, тревожности; более низкие показатели общительности. Обращает на себя внимание и тот факт, что самая высокая агрессивность и наличие большого количества страхов были выявлены у детей, которых кормили грудью не более двух месяцев. У этой группы детей было обнаружено и наибольшее количество проблем в общении со сверстниками.

3. Факторы, влияющие на становление психологического здоровья ребенка в раннем возрасте

Семейная микросреда, та тонкая система отношений, которая складывается у ребенка с окружающими его родными, близкими, продолжает оставаться значимым фактором психологического здоровья в раннем детстве. От нее во многом зависит то, как будет протекать «кризис 3-х лет», сформируются ли к концу раннего возраста такие важные новообразования, как автономность, самостоятельность, каким будет «образ Я» ребенка. К неблагоприятным типам взаимодействия с ребенком в этот период можно отнести: с одной стороны – слишком резкое и быстрое отделение матери, связанное с её выходом на работу, ранним помещением ребенка в детский сад на полный день, рождение второго ребенка и т.п.; с другой стороны – продолжение постоянной опеки ребенка, тормозящей, блокирующей проявление его «самости» (последнее нередко наблюдается со стороны тревожной мамы).

Отношения в системе «ребенок – мать» по-прежнему имеют особо важное значение для ребенка, его психологического здоровья. Конечно, имеются некоторые нюансы в отношении каждой матери к своему ребенку, но, вместе с тем, есть основания говорить и об определенных типах материнского отношения.

Некоторые из них уже выявлены и описаны. В числе таковых следующие четыре типа матерей (они различаются преимущественно чувствительностью к потребностям своего дитя, теплотой, естественностью чувств, проявляемых при уходе за ним, характером предъявляемых ребенку требований). Матерям первого типа свойственны легкость и органичность приспособления к потребностям ребенка, поддерживающее, разрешающее поведение. Они терпеливо относятся к потребностям и особенностям своего малыша, не навязывают ему свои требования (не пытаются, например, рано приучать ребенка к туалету, а терпеливо ждут, когда тот сам «дозреет» и т.п.). Для матерей второго типа характерно сознательное стремление приспособиться к потребностям ребенка; склонность к доминированию, нередко влекущая за собой напряженность в общении с малышом. Матери третьего типа не проявляют большого интереса к своему ребенку. В отношениях к нему отсутствует естественность, теплота. Их материнство основывается преимущественно на чувстве долга. Характерен жесткий контроль за поведением малыша, частые замечания в его адрес. Матерей четвертого типа отличает низкий уровень чувствительности к проявлению ребенком различных потребностей, их понимания; предъявляемые к малышу требования отличаются противоречивостью, часто не учитываются возрастные особенности, возможности; воздействия по отношению к малышу характеризуются непоследовательностью (С. Броди). Оказалось: риск для здоровья малыша представляют последние типы материнского отношения, и прежде всего – четвертый. Повышенная тревожность, чувство беззащитности, ощущение нестабильности у ребенка – характерные «плоды» этого типа материнского отношения, предвестники дискомфорта как физического, так и психологического. Неблагоприятен для здоровья и третий тип отношения матери к своему малышу – при нем нередко у последнего возникает чувство опасности, а впоследствии – апатия, депрессия, низкий уровень поисковой активности.

Чрезмерное ограничение свободы ребенка, его самостоятельности с одной стороны, и материнская гиперопека с другой, также в этот период выступают факторами риска психологического здоровья малыша. Замечено, что дети, которых слишком часто подвергали наказаниям и ограничениям, вырастают часто пассивными, зависимыми, покорными. Что касается гиперопеки, то она проявляется чаще всего в чрезмерной близости с ребенком, избыточном продлении периода ухода за ним «как за маленьким», подавлении независимого поведения малыша. Такое отношение к ребенку, нередко наблюдаемое со стороны тревожной матери, тормозит, блокирует проявление «самости» малыша. Кроме того, впоследствии возникают трудности общения с другими детьми, в адаптации к новой обстановке, к детскому саду, а впоследствии – школе.

Отношения в системе «мать – ребенок» в период раннего детства сказываются не только на эмоциональной сфере растущего человека, но и на его самооценке, также связанной с психологическим здоровьем. В исследовании И.И. Мамайчук были выделены три группы матерей в соответствии со степенью интенсивности эмоционального контакта в первые три года жизни ребенка:

Группа 1 – высокая степень эмоциональных контактов с ребенком. Для этой группы матерей ребенок был желанным, «запланированным». Мать

воспитывала ребенка первые три года, постоянно находилась с ним. Свое эмоциональное состояние матери этой группы оценивали положительно.

Группа 2 – умеренная степень эмоциональных контактов. Дети в этой группе, как и в первой, были желанными, но матери, в силу сложившихся обстоятельств, не ухаживали за детьми до трехлетнего возраста: они вынуждены были выйти на работу до окончания декретного отпуска, а дети воспитывались бабушкой, няней или посещали ясли. Несмотря на ограниченность общения с ребенком, матери были эмоционально привязаны к ребенку, в свободное время общались с ним, проявляли интерес к его физическому и психическому развитию.

Группа 3 – эмоциональное отвержение. Для матерей этой группы ребенок был, как правило, нежеланным. Некоторые матери испытывали эмоциональный стресс, вызванный уходом мужа из семьи, безразличием родственников к судьбе ребенка. Многие матери свое психическое состояние в первые три года после рождения ребенка оценивали как негативное, обращали внимание на высокую загруженность, переживания, дискомфорт. Внутри этой группы были выделены две подгруппы матерей: матери с открытым и скрытым эмоциональным отвержением ребенка.

На последующем этапе исследования при изучении самооценки детей (6-8 лет) этих матерей, было обнаружено, что наиболее низкий уровень самооценки (ума, здоровья, характера, счастья в настоящем и будущем) свойственен детям матерей 3-й группы (эмоциональное отвержение ребенка). У сыновей (дочерей) матерей 1 группы наблюдался более высокий уровень самооценок, в отличие от детей 3-й группы. У детей же матерей с умеренными эмоциональными контактами быт выявлен гармоничный уровень самооценок по всем изучаемым показателям, в чем нашло отражение гармоничная структура их личности.

Чрезвычайно важно для психологического здоровья то, насколько взрослые (и прежде всего – матери), воспитывающие детей раннего возраста, удовлетворяют их потребность в общении – ситуативном эмоционально-личностном, деловом – чрезвычайно значимом для овладения малышом предметной, ведущей в этом возрасте деятельности. Ущемление, депривация потребности в таком общении негативно сказывается не только на развитии познавательной, но и эмоциональной, личностной сферы ребенка (появляются трудности в общении как со взрослыми, так и со сверстниками, амбивалентность, нерешительность (Т.М. Землянухина), психологическом здоровье малыша.

Отсутствие одного из родителей или же конфликтные отношения между ними – еще один нередко встречающийся фактор риска. Наибольшую опасность для развития ребенка, его психологического здоровья (особенно в раннем возрасте) представляет ситуация, когда в семье нет матери («материнская депривация»). От матери зависит не только уход, но и удовлетворение большинства психических потребностей. Кроме того, она представляет основу для отношения ребенка к людям, для его доверия к окружающему, возникновения чувства защищенности. Согласно Э. Фромму (2001), специфика материнской любви заключается в ее безусловном характере. Каждый человек испытывает потребность в безусловной материнской любви. Мать любит своего ребенка здорового и больного, успешного и неудачливого, красивого и

некрасивого, талантливого и бесталанного. Мать всегда поймет его страдания. Она любит своего ребенка не потому, что он выполнил социальное условие или оправдал надежды, а потому, что это ее дитя. Заслуженная любовь вызывает сомнения и страх, что она может исчезнуть; она оставляет ощущение, что тебя любят не таким, какой ты есть, а только за то, что ты угождаешь. Отсутствие материнской любви либо ее депривация вызывает негативные последствия для личностного развития ребенка, нарушается его умственное, физическое, эмоциональное и социокультурное развитие. Детей, лишенных материнской любви, отличает эмоциональная холодность и неспособность испытывать любовь и привязанность (Р. Бернс, 1986; Дж. Боулби, 1991; 3. Фрейд, 1989; Э. Эриксон, 1996 и др.). Заметим вместе с тем, что в определенной степени мать нередко удается заменить заботливой мачехой (приемной матерью), любящей бабушкой и тем самым снизить возможность депривации. Однако, как отмечают известные специалисты в области психической депривации И. Лангмейер и З. Матейчек, в таких случаях легче и чаще, чем в естественной семье, возникают различные конфликты (так как взаимоотношения здесь являются более сложными и напряженными), которые негативно сказываются на психологическом здоровье детей. Собственно депривационное влияние здесь может проявляться скорее всего там, где после смерти матери детей воспитывает один отец, без посторонней помощи. Значительно более часто наблюдаются случаи, когда в семье, где растет ребенок, отсутствует отец («патернальная депривация»). Его роль чрезвычайно важна для становления автономности в раннем возрасте. Согласно Г. Фигдору, отец в этот период должен быть физически и эмоционально доступен ребенку. Это важно, поскольку он не только подает малышу пример отношений с матерью (отношений между автономными субъектами), выступает прообразом внешнего мира (т.е. освобождение, эмансипация от матери становится для ребенка не уходом в «никуда», а «уходом» к кому-то); является менее конфликтным объектом, чем мать, и становится нередко источником защиты. Ребенок, лишенный возможности взаимодействовать с отцом, растущий без отцовского авторитета, чаще испытывает трудности в адаптации, проявляет агрессивность, нежели малыш, растущий в полной семье. Отсутствие отца негативно сказывается и на развитии самосознания ребенка, половой идентификации (прежде всего мальчиков), формировании его представления о себе. И не только в преддошкольном периоде, но и на последующих этапах развития. Любви отца принадлежит значительная роль в развитии личности ребенка независимо от его пола и возраста. Так, психологические исследования показывают, что при сравнении детей, выросших с отцами и без них, обнаружено, что дети, выросшие без отцов, часто имеют пониженный уровень притязаний, повышенный уровень тревожности, у них чаще встречаются невротические симптомы. Отсутствие отца отрицательно сказывается на учёбе и самоуважении детей. Дети «холодных» отцов чаще бывают застенчивы, тревожны, их поведение более антисоциально. Напротив, эмоциональная близость с отцом положительно отражается на ребёнке. В серии исследований мальчиков в возрасте от 6 до 11 лет, которых растили отцы, сравнивали с мальчиками, живущими с матерями, и детей из полных семей. Мальчики, которые жили с отцами, проявляли лучшую

адаптацию в различных жизненных ситуациях по сравнению с мальчиками, воспитывающимися только матерями (И.С. Кон, 1987; В.А. Рамих, 1997; Л.Б. Шнейдер, 2000). Участие в воспитательном процессе отчима, дедушки, других взрослых (старших) представителей мужского пола, доброжелательно относящихся к ребенку, взаимодействующих с ним, может смягчить в определенной степени негативные последствия «патернальной депривации».

Немалое значение для психологического здоровья ребенка раннего возраста имеет и то, как осуществляется воспитание опрятности в этот период. Это – «значимое поле», где разыгрывается борьба за самоопределение: мать настаивает на соблюдении правил; ребенок защищает свое право на самоопределение. Фактором риска в связи с этим может быть излишне строгое и быстрое приучение к опрятности малыша (З. Фрейд, Г. Крайг и др.). Несформированность самостоятельности в раннем возрасте некоторые психологи считают источником многих трудностей и прежде всего – источником проблемы выражения гнева в более старших возрастных периодах.

4. Взаимодействие внутренних и внешних факторов, обуславливающих психологическое здоровье воспитанников дошкольного возраста

В дошкольном детстве психологическое здоровье всё чаще и в большей степени определяется уже не отдельными взаимодействиями с ребенком матери либо отца, а всей системой отношений в семейной микросреде, тем, какое место занимает он в «созвездии семьи». Заметим, факторы риска со стороны семейной системы здесь кроятся не только в отсутствии тепла, должного внимания, в излишней требовательности, жесткости по отношению к ребенку со стороны родителей, других взрослых членов семьи. Многие специалисты не без основания к числу таковых относят взаимодействие в семье по типу «ребенок – кумир семьи», когда удовлетворение потребностей растущего малыша превалирует над удовлетворением потребностей остальных членов семьи. Негативным последствием такой системы семейных отношений могут стать нарушения в эмоционально-личностном развитии ребенка, в частности, задержка возникновения, развития такого важного психического новообразования, как эмоциональная децентрация (способность воспринимать и учитывать в своем поведении состояние, желания, интересы других людей). Отсутствие эмоциональной децентрации (тесно связанной с эмпатией) к концу дошкольного возраста мешает установлению и развитию благоприятных отношений ребенка в «детском обществе» (А.П. Усова) в учреждении дошкольного образования и в начальной школе, что может стать в последующем одной из существенных причин школьной дезадаптации, негативно сказывающейся на психологическом здоровье ребенка.

Для психологического здоровья детей дошкольного возраста значим не только состав семьи, но и доминирующий характер взаимоотношений в ней. Негативно влияют на него конфликтные взаимоотношения между родителями, роль которых часто недооценивается. А между тем они вызывают глубокий внутренний конфликт ребенка, который может привести к развитию невротических симптомов (энуреза, приступов страха, фобий), к нарушению

половой идентификации; у некоторых детей на этой основе появляется боязливость, робость, склонность к покорности, депрессивному состоянию (Г. Фигдор и др.).

Значительное влияние на становление психологического здоровья ребенка дошкольного возраста оказывает и характер взаимоотношений с братьями, сестрами. Сиблинги проводят вместе немало времени, порой даже больше, чем с родителями – они много играют вместе, сотрудничая, проявляя участие, привязанность, подражая друг другу; иногда соперничают, спорят, проявляют агрессию, ревность, но чаще – помогают друг другу, стараются утешить, оградить от обидчика (старший – младшего)… И жизненные наблюдения, и специальные исследования свидетельствуют, что дети, живущие в одной семье, оказывают влияние на развитие друг друга, целостное эмоционально-личностное состояние, психологическое здоровье. Последнее во многом определяется тем, каково положение ребенка в «созвездии братьев и сестер», каковы взаимоотношения сиблингов. Близкие, теплые взаимоотношения между братьями и сестрами, проявление заботливости в отношении друг друга способствуют возникновению чувства защищенности, своевременному появлению эмоциональной децентрации, эмпатии, важную роль которой для психологического здоровья мы отмечали выше. И, напротив, негативные взаимоотношения, конфликтность в данной системе оказывают отрицательное воздействие на психологическое здоровье сиблингов. Различны факторы, обуславливающие характер взаимоотношений между братьями и сестрами. Некоторые психологи (Дун Кендрик и др.) склонны считать, что он детерминирован отношениями в системе «мать – ребенок». Они проявляются в различных жизненных ситуациях, особенно же значимы в период ломки, расстройства сложившихся отношений ребенка со значимыми членами семейной микросреды, депривации (приобретение брата или сестры, потеря их). Мать, которая откровенно беседует со своим первенцем о потребностях и чувствах новорожденного, предлагает принять участие в обсуждении и принятии решений относительно ухода за ним, способствует развитию доверительных, теплых отношений между сиблингами. Если же матери не обсуждают со своими первенцами появившихся на свет братьев и сестер, не стимулируют сопереживания, сорадость по поводу нового ребенка, тем самым они снижают вероятность, что их дети найдут общий язык. Интересные и ценные данные относительно вариантов влияния положения «в созвездии братьев и сестер» на характер, целостное состояние личности детей отражены в работах А. Адлера.

Важным психосоциальным фактором, обуславливающим психологическое здоровье ребенка дошкольного возраста, является учреждение дошкольного образования – микроклимат детской группы, характер педагогического взаимодействия, положение ребенка в группе сверстников и др. Для нормального психического развития ребенка, его психологического здоровья чрезвычайно значимо удовлетворение таких потребностей, как потребность в принадлежности к социальной группе, в принятии членами своей социальной группы, в общении со сверстниками. Группа сверстников в учреждении дошкольного образования фактически является первой контактной малой группой, в которой ребенок может удовлетворить эти важные потребности. Как

показывают результаты исследований, эмоциональное благополучие детей в значительной степени определяется уровнем их популярности среди сверстников и удовлетворенности своими взаимоотношениями с членами «детского общества». Высокий социометрический статус в группе, значительное количество взаимных со сверстниками выборов способствуют преимущественно благополучному эмоциональному состоянию ребенка, в то время как низкий социометрический статус и отсутствие взаимных выборов создают основу для негативных переживаний ребенка, что приводит к возникновению и развитию нарушений в его психологическом здоровье (Е.П. Чеснокова). Важнейшим фактором психологического здоровья детей является наличие взаимных со сверстниками симпатий: наиболее дружелюбны не самые популярные дети, а те, которые удовлетворены своими взаимоотношениями со сверстниками, т.к. уже установили некоторые дружеские отношения (Е.П. Чеснокова). Позитивное отношение к миру является результатом положительных переживаний ребенка в связи с удовлетворением им важнейшей потребности в принадлежности к референтной малой группе, принятии и признании, дружеских отношениях. Ребенок, у которого данная потребность депривируется, испытывает отрицательные эмоции. В дальнейшем это может стать причиной не только формирования негативного отношения к миру, но и серьезных нарушений в развитии его личности.

Педагогический работник, его ценности, отношение к детям, степень сопричастности к их внутреннему миру – фактор, в значительной степени определяющий психологическое здоровье ребенка в учреждении дошкольного образования. В зарождении, установлении духовной близости в системе «ребенок – взрослый» (наличие которой тесно связано с психологическим здоровьем ребенка) особо важную роль В.И. Слободчиковым и А.В. Шуваловым отводится воспитательному такту (понимание и принятие взрослым детской самобытности, учет возрастных возможностей, субъективного опыта ребенка) и личностной зрелости. Отсутствие таких качеств у воспитателя создает вероятность неблагоприятного состояния психологического здоровья у его воспитанников. Значим и стиль педагогического общения (авторитарный, либеральный, демократический). Ученые обнаружили, что наиболее сильное влияние на характер межличностных отношений в детской группе (а тем самым в немалой степени и на психологическое здоровье воспитанников) оказывают такие параметры педагогического общения, как форма и модальность оценочных обращений к детям: соотношение мягких и жестких форм оценок, позитивных и негативных оценочных суждений. Наиболее продуктивным является демократический стиль педагогического общения, которому характерны предвосхищающая позитивная оценка, превалирование положительных оценок деятельности детей, мягких форм воздействия. В группах воспитателей демократического стиля руководства взаимоотношения детей отличаются наибольшей доброжелательностью, наименьшей конфликтностью, высоко развиты коммуникативные умения воспитанников (Л.Н. Башлакова, Е.А. Панько и др.).

На психологическое здоровье ребенка оказывают влияние также и внутренние факторы, которые включают в себя индивидуально-типологические

особенности (сила-слабость нервной системы), экстраверсия-интроверсия, уровень нейротизма, чувствительность к подкреплению (наказанию и поощрению) и др.), особенности развития личности (владение психологической культурой, состояния мотивационно-потребностной, эмоционально-волевой сферы и др.). Так, по мнению Я. Стреляу, важнейшей характеристикой энергетического уровня поведения является реактивность – отношение силы реагирования к вызвавшему стимулу. Данное свойство определяет, в какой степени ребенок устойчив к стрессу. У высокореактивных детей, обладающих повышенной тревожностью, порой невротическими страхами, сильно реагирующих даже на небольшие стимулы, замечания окружающих могут вызвать сильный стресс и ухудшение деятельности. У слабореактивных детей, более устойчивых к критике, стрессогенным ситуациям, характеризующихся слабой интенсивностью реакций, замечания окружающих могут способствовать возрастанию работоспособности и повышению продуктивности деятельности. Таким образом, отдельные свойства темперамента являются внутренним фактором, влияющим на психологическое здоровье ребенка.

Психологическое здоровье ребёнка формируется при взаимодействии внутренних и внешних факторов. Наиболее высокий риск возникновения серьезных нарушений психологического здоровья появляется в случаях одновременного воздействия отрицательных факторов разных групп. Так, например, сочетание авторитарного стиля педагогического общения воспитателя в группе детского сада с непринятием ребенка сверстниками, безразличием родителей к его переживаниям может вызвать глубокие нарушения психологического здоровья воспитанника. Если же ребенок обладает меланхолическим типом темперамента, данная ситуация может иметь еще более выраженное отрицательное воздействие на его психологическое здоровье в силу слабости нервной системы и обусловленной ею высокой эмоциональной чувствительности. Рождение младшего брата (сестры) для ребенка, воспитывающегося по типу «ребенок – кумир семьи», обладающего высокой реактивностью, может стать событием, провоцирующим возникновение и усиление нарушений его психологического здоровья. Однако совсем иначе могут разворачиваться события при соответствующей психологической подготовке ребенка к рождению младшего сиблинга, беседах с ним о потребностях и чувствах новорожденного, предложениях принять участие в обсуждении и принятии решений относительно ухода за малышом, стимулировании сопереживания, сорадости по отношению к младенцу, подчеркивании значимости старшего ребенка в жизни и развитии младшего, положительной оценке его соучастия в воспитании новорожденного. При таком подходе рождение младшего брата (сестры) может стать фактором, способствующим укреплению психологического здоровья ребенка, развитию доверительных, теплых отношений между сиблингами.

Таким образом, психологическое здоровье воспитанников обусловлено взаимодействием различных факторов – как внешних, так и внутренних. Не только внешние факторы могут преломляться через внутренние, но и внутренние факторы могут модифицировать внешние воздействия. По мере взросления

влияние психосоциальных факторов ослабевает, в то время как все более значимыми становятся внутриличностные факторы.

Тема 2.3. Диагностика психологического здоровья детей раннего и дошкольного возраста

Вопросы для обсуждения:

1. Диагностика психологического здоровья воспитанников как важный, начальный этап работы по его укреплению. Принципы диагностики психологического здоровья детей раннего и дошкольного возраста.
2. Методы изучения психологического здоровья детей и факторов, его определяющих. Наблюдение и его место в диагностике психологического здоровья ребенка.
3. Анализ продуктов детской деятельности и возможности его использования при изучении психологического здоровья ребенка и факторов, его определяющих.
4. Тестирование и возможности его использования при изучении психологического здоровья ребенка и факторов, его определяющих.
5. Диагностика психологического здоровья воспитанников и факторов, его определяющих, с помощью эксперимента.

Основные понятия: принцип диагностики; метод диагностики; стандартизированное наблюдение; тестирование; проективный тест; анализ продуктов детской деятельности; эксперимент.

Вопросы для самоконтроля:

1. Назовите основополагающие принципы диагностики психологического здоровья детей раннего и дошкольного возраста.
2. Что включает в себя программа стандартизированного наблюдения?
3. Какие единицы важно включить в программу наблюдения, нацеленного на диагностику психологического здоровья воспитанников дошкольного возраста?
4. Какие рисуночные методики используются для изучения психологического здоровья воспитанников дошкольного возраста? На что необходимо обратить внимание при анализе детского рисунка?
5. Какие методики используются для диагностики страхов детей дошкольного возраста?
6. Обращение к каким методикам поможет в изучении психосоциального фактора психологического здоровья воспитанников?

Информационный материал

1. Диагностика психологического здоровья воспитанников как важный, начальный этап работы по его укреплению. Принципы

диагностики психологического здоровья детей раннего и дошкольного возраста

Одной из важнейших сторон профессиональной психологической культуры педагогического работника следует считать способности, умения и навыки изучения психики ребенка, его психологического здоровья. К.Д. Ушинский отмечал: чтобы воспитывать человека во всех отношениях, его необходимо узнать во всех отношениях. Фактически здесь выражена основная задача профессионального психологического образования: вооружить педагогического работника методами изучения психики ребенка для того, чтобы вовремя прийти ему на помощь.

Принципы диагностики психологического здоровья детей раннего и дошкольного возраста:

- принцип генетического (исторического) подхода к изучению психики ребенка;
- принцип детерминизма, причинной обусловленности;
- принцип системности и целостности;
- принцип систематичности и последовательности;
- принцип единства изучения личности и общения;
- принцип единства сознания и деятельности;
- принцип стереоскопичности;
- принцип ненанесения ущерба испытуемому;
- принцип единства диагностики и коррекции и др.

2. Методы изучения психологического здоровья детей и факторов, его определяющих. Наблюдение и его место в диагностике психологического здоровья ребенка.

Общая цель всех методов психологического исследования заключается в точной фиксации, регистрации, выявлении психологических факторов, в накоплении эмпирических, опытных данных для последующего анализа и практического использования.

Методы диагностики психологического здоровья детей раннего и дошкольного возраста и факторов, его определяющих:

- наблюдение;
- оценочное шкалирование;
- тестирование;
- беседа;
- эксперимент;
- анализ продуктов детской деятельности;
- беседа;
- анкетирование педагогических работников, законных представителей воспитанников.

Наблюдение – планомерное, целенаправленное восприятие явлений, результаты которого в той или иной форме фиксируются наблюдателем.

Достоинством данного метода является естественность условий проведения диагностики, обеспечивающая максимальную естественность поведения ребенка и соответственно достоверность полученных с его помощью результатов. Однако при проведении наблюдения исследователь занимает

пассивную позицию, ожидая интересующее его явление, что требует значительных временных затрат. Кроме того, могут возникать сложности в соблюдении объективности восприятия и интерпретации психологических фактов.

Стандартизированное наблюдение осуществляется по программе, включающей в себя цель, задачи, единицы наблюдения и временной интервал фиксации данных.

С целью диагностики психологического здоровья детей дошкольного возраста целесообразно использовать методики Й. Шванцара: «Профиль чувственных проявлений» и шкалу «Признаки психического напряжения и невротических тенденций».

СНИЛ «Психологическое здоровье» факультета дошкольного образования БГПУ (научный руководитель – Е.П. Чеснокова) разработаны авторские программы наблюдения, направленные на диагностику психологического здоровья детей дошкольного возраста и факторов, его определяющих.

В данных программах наблюдения уровни психологического здоровья воспитанников определяются на основании следующих *критериев*:

младший дошкольный возраст: характер поведения, эмоциональных реакций в ситуации разлуки с родителями; характер поведения и преобладающих эмоций в ситуации общения с детьми; степень открытости и инициативности в общении с педагогическими работниками; характер игры, увлеченность ею; отношение к приему пищи; качество сна; преобладающий общий эмоциональный фон;

средний дошкольный возраст: характер поведения, эмоциональных реакций в ситуации разлуки с родителями и встречи с ними; характер поведения и преобладающих эмоций в ситуации общения с детьми, степень открытости, коммуникабельности и инициативности в совместной игровой деятельности; степень открытости и инициативности в общении с педагогическими работниками; преобладающий общий эмоциональный фон, степень выраженности познавательной активности;

старший дошкольный возраст: характер общения с родителями, степень выраженности доверия и открытости, его преобладающая эмоциональная окраска; характер отношения к себе, степень выраженности уверенности в себе; характер общения с детьми, степень выраженности коммуникативной гибкости; характер общения с педагогическими работниками, степень выраженности интереса к нему, доверия и открытости; преобладающий общий эмоциональный фон, степень выраженности познавательной активности, потребности в творческом самовыражении.

На основании данных критериев определяются соответствующие *показатели* психологического здоровья воспитанников. При *высоком* уровне психологического здоровья преобладают следующие характеристики: ребенок спокойно расстается утром с родителями, присутствуют доверительные, положительно эмоционально окрашенные отношения; дружелюбен по отношению к другим детям, легко находит общий язык с ними; проявляет инициативу в общении с педагогическим работником и охотно откликается на коммуникативные предложения, исходящие от него; в течение дня

преимущественно спокоен, преобладает оптимистичное настроение; в старшем дошкольном возрасте проявляет уверенность в себе, легко берется за новую задачу; проявляет активный интерес к познанию мира, творческую инициативу.

При *среднем* уровне психологического здоровья чаще всего наблюдаются такие проявления: ребенок испытывает легкое беспокойство при разлуке с родителями, быстро успокаивается, отношения с родителями могут носить амбивалентный характер; испытывает ситуативные трудности в общении с другими детьми, нуждается в помощи взрослого для включения в игру и решения конфликтов; в общении с педагогическим работником малоинициативен; настроение в течение дня часто меняется, присутствует неустойчивое эмоциональное состояние; старшим детям характерна ситуативная тревожность, неуверенность, отказ от деятельности в трудной ситуации, потребность в постоянной похвале взрослого; в решении познавательных задач – стремление опираться на пошаговое руководство педагогического работника.

При *низком* уровне психологического здоровья доминируют следующие признаки: ребенок тяжело утром расстается с родителями, долго не успокаивается, вечером может отказываться уходить домой, капризничать, отсутствует эмоционально-личностное общение с родителями; испытывает выраженные трудности в общении с другими детьми: проявляет конфликтность, агрессию, либо страх оказаться в центре внимания, конформизм; присутствуют недоверие, тревога, нежелание идти на контакт с педагогическим работником либо демонстративно негативное поведение; в течение дня проявляет повышенную тревожность, подавленное настроение, испытывает чувство страха, характерна бедная мимика; в старшем дошкольном возрасте при низком уровне психологического здоровья преобладает негативное отношение к себе; отсутствует интерес к новым знаниям, ребенок избегает ситуаций, требующих проявления творчества.

Оценочное шкалирование – описательный психологический исследовательский метод, заключающийся в целенаправленном и организованном восприятии и регистрации поведения изучаемого объекта.

Процедура исследования: педагогические работники оценивают (в баллах) проявления эмоционально-личностных и поведенческих характеристик детей. Затем на основе оценок всех педагогических работников подсчитывается средний балл, свидетельствующий об определенном уровне психологического здоровья ребенка. Можно также предложить заполнить бланк оценочного шкалирования законным представителям воспитанников.

СНИЛ «Психологическое здоровье» факультета дошкольного образования БГПУ (научный руководитель – Е.П. Чеснокова) разработаны авторские методики оценочного шкалирования, направленные на диагностику психологического здоровья детей дошкольного возраста и факторов, его определяющих.

3. Анализ продуктов детской деятельности и возможности его использования при изучении психологического здоровья ребенка и факторов, его определяющих

Рисунок, по мнению психологов, является своеобразным актом коммуникации и предполагает возможность выражать и передавать индивидуальный смысл в образной символической форме (К. Маховер). Рисунок дает ребенку возможность создать систему информации с использованием графических знаков в период, когда устная речь предоставляет ему гораздо более бедные коммуникативные средства. В силу этого именно посредством детского рисунка можно узнать о внутреннем мире ребенка то, что трудно, практически невозможно, постичь другими способами. Рисунки удобны для организации исследования; весь необходимый инструментарий – это лист бумаги и карандаш; ребенок как бы сам фиксирует при помощи карандаша движение мысли.

С целью изучения степени сформированности и характера образа Я как важного компонента психологического здоровья ребенка используется рисуночная методика «Автопортрет». По определению, автопортрет – это изображение человека, созданное им самим. Изображая себя, человек воссоздает основные черты собственных телесных нужд и внутренних конфликтов. Исследование проводится индивидуально. Воспитаннику предлагается нарисовать себя на листе бумаги настолько хорошо, насколько у него получится. Ребенку предоставляется лист бумаги формата А4 (кладется на стол вертикально), набор карандашей из 12 цветов и ластик. Время выполнения задания не ограничивается. Первоначально анализируется общее впечатление о рисунке, затем детальному анализу подвергаются следующие его аспекты: содержание, расположение фигуры на листе бумаги, ее размер и поза, структура образа человека и характер изображения структурных компонентов, характер линий, контура, сложность и декорированность образа, цветовая палитра и др. Предметами анализа становятся также поведение ребенка во время рисования и рассказ по рисунку. На основании всей совокупности характеристик рисунка его автор идентифицируется как обладающий высокой, средней или низкой степенью сформированности целостного положительного образа Я.

Осуществить диагностику страхов воспитанников, определить их характер, степень выраженности можно с помощью анализа рисунков детских страхов. Исследование проводится индивидуально. Ребенку предоставляется лист бумаги формата А4, набор карандашей из 12 цветов и ластик. Время выполнения задания не ограничивается. В процессе рисования осуществляется наблюдение за поведением ребенка. После завершения рисунка проводится беседа с воспитанником.

С целью изучения такого психосоциального фактора, влияющего на психологическое здоровье ребенка, как его отношение к учреждению дошкольного образования, используется рисуночная методика «Дорога в детский сад». Исследование проводится индивидуально. Воспитаннику предлагается нарисовать дорогу в детский сад, содержание будущего рисунка при этом не уточняется. Ребенку предоставляется лист бумаги формата А4, набор карандашей из 12 цветов и ластик. Время выполнения задания не ограничивается. Процесс диагностики состоит из двух частей: рисования и беседы. На вопросы ребенка следует отвечать, что он может рисовать так, как ему хочется. В протоколе отмечаются: отношение к рисованию и последовательность рисования предметов, деталей; стирание деталей;

спонтанные комментарии, эмоциональные реакции и их связь с изображаемым; время, затраченное на рисование и др. По окончании рисования ребенку задается ряд вопросов о рисунке, например: «Что ты нарисовал? А кто еще идет рядом с тобой? Что делают дети? Им весело или скучно? Почему?» и т. д. Нужно попытаться выяснить смысл нарисованного ребенком, уточнить значение определенных деталей. При этом по возможности следует избегать прямых вопросов, не настаивать на ответе, так как это может вызвать тревогу, настороженность ребенка. Первоначально анализируется общее впечатление о рисунке, затем детальному анализу подвергаются конкретные его аспекты. Анализ структуры рисунка содержит учет количества изображенных на рисунке объектов – как неживых предметов, так и детей, животных. Очень важно изучить расположение их по отношению друг к другу, поскольку рисунок может отражать реальные события (воспринимаемые), желаемые или то, чего ребенок боится, избегает. Близость ребенка к зданию или к другу, когда дети изображены, взявшись за руки, показывает эмоциональное благополучие. Если же ребенок помещает себя в отдалении от группы детей, здания детского сада, это свидетельствует об отдаленности, отчуждении себя от других, чувстве тревожности по отношению к детскому саду. Анализируются особенности нарисованных фигур, предметов. Эмоциональное отношение ребенка к другим детям и детскому саду в целом выражается прежде всего в: 1) количестве изображаемых деталей: присутствуют ли голова, волосы, уши, глаза, зрачки, ресницы, лоб, шея, плечи, руки, пальцы, ступни и т. д. у человека; полностью ли изображено здание – стены, крыша, двери, окна (открыты ли они), крыльцо, занавески, ручки дверей, дорога – булыжник или асфальт, тропинка, посыпанная песком, и т. д; 2) декорировании – детали одежды и украшения: шапка, воротник, банты, портфель, ремень, пуговицы; цветы на окнах; вдоль дороги – цветы, колючки и т. п. Самых значимых и близких людей ребенок, как правило, изображает большими по величине. Иногда крупная фигура воспитателя, расположенная в центре на листе бумаги, может свидетельствовать о его авторитарности, подавлении других. Значительно меньшими, чем других детей и взрослых, рисуют себя те, кто не уверен, низко оценивает себя, чувствует свою неумелость и требует внимания, заботы, ласки окружающих. Информативна и абсолютная величина фигуры. Большие фигуры, здания, занимающие целый лист бумаги, рисуют импульсивные, уверенные в себе, склонные к доминированию дети. Изображение маленьких фигур нередко связано с тревожностью, чувством небезопасности. При анализе процесса рисования следует обращать внимание на последовательность изображения деталей, людей, предметов, животных; на возвращение к уже нарисованным объектам, деталям, фигурам; паузы; спонтанные комментарии; цвет. Интерпретация процесса рисования требует большого опыта и хорошего знания личности ребенка, его окружения. Изображение в первую очередь себя может говорить об эгоцентризме ребенка; если он изображает мать, воспитателя, то они для него особо значимы, эмоционально близки. Если фигура человека декорирована, есть основание полагать, что ребенок хочет быть похож на него. Возвращение к рисованию каких-то деталей может указывать на главное, доминирующее переживание, связанное с определенными деталями рисунка. Паузы перед

рисованием чаще всего связаны с напряженными, конфликтными отношениями и являются внешними проявлениями диссонанса мотивов. Ребенок как бы решает: рисовать ему этого человека, объект, предмет или нет. Стирание изображенного, перерисовка может быть связана с негативными эмоциями к человеку или же наоборот, с желанием как можно лучше изобразить предмет или человека. Комментарии ребенка проясняют смысл рисуемого, выдают наиболее эмоционально значимое для него. Положительное эмоциональное отношение к детскому саду, друзьям выражается в ярких чистых тонах рисунка. О негативном отношении ребенка к детскому саду, его отрицательных эмоциях будет свидетельствовать преобладание темных тонов, нелюбимых красок.

Анализ продуктов детского творчества, направленный на изучение такого психосоциального фактора, влияющего на психологическое здоровье ребенка, как его отношение к учреждению дошкольного образования, самочувствие в нем, осуществляется и с помощью рисуночной методики «Я в группе детского сада». Цель данной методики: выявление характера, эмоциональной насыщенности межличностных отношений в детской группе, отношения воспитанников к сверстникам, принятие их группой, переживание воспитанниками взаимоотношений со сверстниками. Исследование проводится с каждым воспитанником индивидуально в спокойной, доброжелательной атмосфере. Ребенку предоставляется лист бумаги формата А4, набор карандашей из 12 цветов и ластик. Время выполнения задания не ограничивается. В процессе рисования осуществляется наблюдение за поведением ребенка. Воспитаннику предлагается следующая инструкция: «Перед тобой лежат карандаши и белый лист бумаги. Нарисуй себя в своей группе. Можно использовать все те цвета карандашей, которые лежат перед тобой». После завершения рисунка проводится беседа с воспитанником. В ходе беседы задаются следующие вопросы: «Что ты нарисовал?», «Кого ты нарисовал?», «Кто идёт рядом с тобой?», «Что делают дети?» «Им весело или скучно? Почему?», «Нравится ли тебе в группе детского сада?», «Много ли у тебя здесь друзей?», «С кем ты дружишь больше всего?», «Не обижают ли тебя в группе?», «Что ты можешь рассказать о своей группе?» и т.п. Анализ рисунков испытуемых осуществляется на основе следующих критериев: сюжет, содержание, композиция, манера изображения, расположение на листе бумаги, размер, цветовая гамма, степень детализированности, наличие сверстников на рисунке, преобладание людей (предметов), прорисовка всех частей тела и лица и др. Анализируется также сам процесс рисования (затраченное на рисунок время, степень увлечённости и т.д.). На основании результатов обработки полученных данных делается вывод об уровне благополучия межличностных отношений со сверстниками каждого ребенка. Высокий уровень благополучия межличностных отношений со сверстниками: воспитанник изображает себя включенным в совместную со сверстниками деятельность; на рисунке преобладают образы детей; цвета используются преимущественно яркие, положительные; образы автора рисунка и сверстников в достаточной степени детализированные, декорированные, прорисованы все основные части тела и лица; воспитанник долго с интересом рассказывает о своей жизни в детском саду. Средний уровень благополучия межличностных отношений со сверстниками: воспитанник изображает себя на

значительном расстоянии от сверстников, отсутствуют декорированность и детализированность, могут отсутствовать некоторые части лица, тела; воспитанник рассказывает о своей жизни в детском саду неохотно. Низкий уровень благополучия межличностных отношений со сверстниками: воспитанник изображает себя одного либо собственный образ отсутствует, может иметь очень маленький размер; на рисунке преобладают предметы; цветовая гамма негативная; могут отсутствовать некоторые части лица, тела; воспитанник отказывается рассказывать о своей жизни в детском саду либо выражает негативное отношение к ней.

4. Тестирование и возможности его использования при изучении психологического здоровья ребенка и факторов, его определяющих

Одним из основных методов изучения психологического здоровья воспитанников является рисуночный тест. Во-первых, как проективный тест он позволяет проникнуть в сферу бессознательного, избежать возможности подачи испытуемым заведомо ложной информации с целью создания более благоприятного образа, дает возможность реализовать целостный подход к исследованию личности, включая сознательные и бессознательные составляющие (Т.С. Яценко, Я.М. Кмит, Л.В. Мошенская, 2000, с. 38); во-вторых, в отношении детей дошкольного возраста метод рисуночного теста наиболее информативен, так как выполнение тестового задания осуществляется в естественной для ребенка деятельности – рисовании, не требует от него высокого уровня развития речи.

Одним из наиболее информативных проективных рисуночных тестов является методика «Дом-Дерево-Человек» (Buck) (Дж. Бак, модификация Р.Ф. Беляускайте). Испытуемому предлагается следующая инструкция: «Возьми карандаш и нарисуй дом, дерево и человека так хорошо, как только ты можешь». При выполнении задания ребенок проецирует свое представление о каждом объекте и отношение к тому, что данный объект символизирует для него. Рисунок дома, дерева и человека является своеобразным автопортретом его автора. В рисунках дети изображают значимые для них черты объектов. Исследователи отмечают, что уверенные в себе, эмоционально благополучные воспитанники значительно чаще в рисунке человека отражают роль взрослого в их мире, нежели изображают себя. «Реагируя на окружающее, ребенок, очарованный внешним миром, забывает себя и изображает в рисунках скорее концепцию человечества, чем себя. Свое уже включено и поглощено», – отмечает Д. Дилео (Д. Дилео, 2001, с. 29). В свою очередь, неуверенные в себе дети, имеющие нарушения эмоционально-личностного развития, предпочитают рисовать себя, отображая свои проблемы с помощью символических элементов. В процессе рисования осуществляется наблюдение за поведением ребенка, а по его завершении – беседа по рисунку. Первоначально анализируется общее впечатление о рисунке как проекции ребенком себя, своего эмоционального состояния. Затем детальному анализу подвергаются следующие аспекты рисунка: расположение на листе бумаги, размер, характер линий, контура, части дома (дверь, окна, фундамент, крыша, труба и др.), дерева (ствол, ветви, корни, листва и др.), тела человека (туловище, руки, ноги, голова, черты лица), его поза

и др. Осуществляется качественный и количественный анализ рисунков. При количественной обработке рисунков все показатели нарушений психологического здоровья детей, оцениваемые баллами, объединяются в 8 симптомокомплексов: незащищенность, тревожность, недоверие к себе, чувство неполноценности, враждебность, конфликтность, трудности в общении и депрессивность.

С целью диагностики психологического здоровья воспитанников используется также проективный рисуночный тест «Несуществующее животное» (М. З. Дукаревич). Испытуемому дается следующая инструкция: «Придумай и нарисуй животное, которого на самом деле нет, никогда не было, и которого до тебя никто не придумал – ни в сказках, ни в компьютерных играх, ни в мультфильмах». В процессе рисования проводится наблюдение за поведением испытуемого. По окончании рисования ребенку предлагается придумать название своему животному. Затем проводится беседа с воспитанником, в ходе которой он рассказывает о характере, образе жизни нарисованного им животного. Первоначально анализируется общее впечатление о рисунке как проекции испытуемым себя, своего эмоционального состояния, затем детальному анализу подвергаются следующие аспекты рисунка: размещение на листе бумаги, размер, характер линий, контура, части тела и др. Характер изображенного животного отражает характер отношения ребенка к себе и миру. Создание образа угрожающего животного, наносящего преднамеренный ущерб другим, рассматривается как проявление высокой степени агрессивности. Образ угрожаемого персонажа свидетельствует о незащищенности автора рисунка, наличии у него выраженных страхов. Образ нейтрального животного обычно создают хорошо социализированные, психологически здоровые воспитанники. Данный рисуночный тест позволяет также определить степень сформированности творчества как важного компонента психологического здоровья ребенка. Определяется она в соответствии со степенью оригинальности и сложности образа животного, созданного ребенком: низкая – испытуемый воспроизводит уже существующий образ реального животного либо сказочного персонажа; средняя – ребенок дополняет уже существующий образ собственными элементами, наделяет его оригинальными функциями; высокая – испытуемый создает собственный образ несуществующего животного, придумывает ему оригинальное имя и составляет рассказ о нем.

С целью изучения психосоциального семейного фактора, влияющего на психологическое здоровье ребенка, используется методика «Кинетический рисунок семьи» (Р. Бернс, С. Кауфман). Цель: изучить структуру семьи, особенности взаимоотношений между членами семьи («семья глазами ребенка»), переживания и восприятие ребенком своего места в семье, отношение ребенка к семье в целом и отдельным ее членам, особенности «образа Я» ребенка, его половой идентификации. Процедура исследования: исследование проводится индивидуально. Ребенку предлагается нарисовать свою семью, где все заняты обычным делом. Время выполнения задания не ограничивается. После завершения рисования проводится беседа с испытуемым. Обычно задаются следующие вопросы: «Скажи, кто тут нарисован? Где они находятся? Что они

делают?» и др. Обработка результатов и интерпретация: первоначально анализируется общее впечатление о рисунке – отражение ребенком своего восприятия семьи и своего места в ней, переживания испытуемым внутрисемейных взаимоотношений. Затем детальному анализу подвергаются следующие аспекты рисунка: состав семьи, содержание рисунка, композиция на листе бумаги, сложность и декорирование образов членов семьи, цветовая палитра и др. Для теста «Кинетический рисунок семьи» разработана система количественной оценки. Выделено пять симптомокомплексов: 1) благоприятная семейная ситуация; 2) тревожность; 3) конфликтность в семье; 4) чувство неполноценности; 5) враждебность в семейной ситуации. Уровень благополучия семейной ситуации каждого воспитанника определяется на основе соотношения среднего балла симптомокомплексов-характеристик неблагоприятной семейной ситуации и балла симптомокомплекса «благоприятная семейная ситуация».

Рисуночный тест «Семья животных» (А.Л. Венгер) также используется при диагностике психосоциального семейного фактора, влияющего на психологическое здоровье ребенка. Цель: определить характер взаимоотношений испытуемого с членами семьи; положение автора рисунка в семье (в его представлении); восприятие ситуации в семье (отношения доминирования-подчинения в семье; конкретные функции, выполняемые разными членами семьи; эмоциональные связи между членами семьи; агрессивные проявления других членов семьи; выявить уровень тревожности ребенка. Проведение тестирования. Лист бумаги кладут перед испытуемым горизонтально. Инструкция: «Нарисуй семью, состоящую из животных, так, чтобы все члены семьи были разными животными». Можно пояснить, что речь идет о сказочной семье, поскольку на самом деле звериные семьи состоят из одинаковых животных. Испытуемому не говорят, что предполагается изображение его собственной семьи. Напротив, по инструкции должна быть нарисована некая абстрактная семья. Однако ассоциации все равно определяются самоощущением в своей семье.

В процессе диагностики психологического здоровья детей дошкольного возраста целесообразно использовать не только рисуночные, но и другие проективные тесты. С помощью Цветового теста диагностики эмоционального состояния (М. Люшер) можно изучить отношение ребенка к задаваемой ситуации (общение с взрослым, сверстником, разные виды деятельности и т. д.), что позволяет оценить эмоциональное состояние воспитанника в данной ситуации, его динамику. Использование проективной методики «Страхи в домиках» (методики А.И. Захарова в модификации М.А. Панфиловой) эффективно для диагностики детских страхов. Проективный тест фрустрационных ситуаций (С. Розенцвейг) позволяет определить тип и направленность реакций воспитанников в ситуациях, препятствующих деятельности или удовлетворению потребностей личности. Степень выраженности такой важной составляющей психологического здоровья, как оптимизм, целесообразно осуществлять с помощью проективного теста «Незавершенные ситуации».

5. Диагностика психологического здоровья воспитанников и факторов, его определяющих, с помощью эксперимента

Эксперимент – это организованное исследователем взаимодействие между испытуемым либо группой испытуемых и экспериментальной ситуацией с целью изучения особенностей данного взаимодействия.

Диагностику психосоциального семейного фактора, влияющего на психологическое здоровье ребенка, можно осуществить с помощью методики «Почта» (модификация методики Е. Антони и Е. Бине), направленной на выявление представлений детей о своих отношениях с членами семьи, эмоционального самочувствия детей в семье и оценки их уверенности или неуверенности в родительской любви. Диагностика проводится индивидуально с каждым ребенком в игровой форме. Испытуемому предлагается роль почтальона, разносящего письма адресатам. Дается инструкция: «Обычно письма посылают родным и близким. Пусть эти письма почтальон принесет твоим маме, папе, бабушке (называются все члены семьи испытуемого). Выбери фигурки, которые будут изображать твою маму, бабушку, папу и других членов твоей семьи». Испытуемый выбирает фигурки, которые обозначают членов его семьи (детей и взрослых), и устанавливает их на столе. После того как выбраны все фигурки, испытуемому предлагается выбрать любую неприметную картинку из набора для обозначения «незнакомца». Далее экспериментатор зачитывает текст каждого письма, а ребенок выбирает адресата, все выборы фиксируются в процессе игры. Оценка уверенности или неуверенности воспитанника в родительской любви осуществляется посредством анализа распределения писем, разделенных на две группы (по 10 посланий с положительной и отрицательной направленностью). Используется стимульный материал в виде фигур членов семьи и др. В процессе игры экспериментатор фиксирует все выборы писем в «бланках изучения эмоционального самочувствия ребенка в семье». Особое значение придается письмам следующего содержания: «Этого человека я люблю», «Этого человека я не люблю», «Этот человек не любит меня», т.к. письма обладают наибольшей степенью информативности об избирательности эмоциональных отношений ребенка. Если одному и тому же лицу ребенок адресует сообщения с положительной эмоциональной окраской («Этот человек меня любит», Этого человека я люблю»), а также другие письма положительной направленности типа: «Этот человек самый добрый, хороший», «... веселый»,» «...часто со мной играет» и т.п., то можно предполагать взаимную симпатию и близость с этим взрослым, доверие со стороны малыша к этому человеку. Если в почтовый ящик, относящийся к той или иной фигурке, ребенком не опущено ни одного письма, содержание которого обладает наибольшей эмоциональной насыщенностью (типа «Этого человека я люблю», «Этот человек меня любит», «Этот человек самый добрый»), такой факт говорит об эмоционально не выраженном отношении к данному лицу (индифферентное). На безучастность будут указывать и письма, иллюстрирующие бедность контактов с этим адресатом (типа «К этому человеку я никогда не обращаюсь за помощью»; «Этот человек никогда не играет со мной» и др.). О негативном отношении маленького человека к взрослому, о наличии эмоциональных проблем в отношении с ним, естественно, будет свидетельствовать то, что ребенок опустит реальным членам

семьи (а не эмоционально нейтральной фигуре Незнакомца) письма с отрицательными посланиями (типа «Этого человека я не люблю», «Этот человек не любит меня», «Этот человек часто наказывает меня и ругает и т.д.). Адресованность одному и тому же лицу писем как положительных, так и с отрицательным отношением ребенка или с положительным и отрицательным отношением этого человека к ребенку можно расценивать как противоречивость чувств к этому члену семьи. Кто-то из детей может адресовать послания «...я люблю», «...меня любит» эмоционально нейтральной фигуре Незнакомца. Возможно, это свидетельствует об отсутствии у ребенка объекта любви и привязанности из числа близких людей.

Естественный эксперимент целесообразно использовать и для диагностики коммуникативной гибкости воспитанников, выявления возможных трудностей в общении детей со сверстниками с помощью методики О. В. Дыбиной, Н. М. Линковой, Л. В. Бабенышевой, Е. В. Алдатовой, а также методики Е.О. Смирновой, В.М. Холмогоровой.

Диагностику психологического здоровья детей дошкольного возраста и факторов, его определяющих, осуществляют также посредством беседы. Определить уровень развития эмоционального интеллекта воспитанников можно с помощью методики Е. О. Смирновой, В. М. Холмогоровой. С целью изучения содержания и широты сферы основных осознаваемых воспитанниками собственных потребностей и желаний, характера доминирующей направленности личности используется методика «Цветик-семицветик» (И. М. Витковская).

Таким образом, изучение психологического здоровья детей дошкольного возраста и факторов, его определяющих, осуществляется с опорой на систему принципов посредством использования комплекса методов и методик. Главными методами диагностики являются стандартизированное наблюдение и проективный рисуночный тест.

Тема 2.4. Сохранение и укрепление психологического здоровья воспитанников в условиях учреждения дошкольного образования и семьи

Тема 2.4.1. Основные принципы и направления работы по укреплению психологического здоровья детей раннего и дошкольного возраста

Вопросы для обсуждения:

1. Сохранение и укрепление психологического здоровья детей как основная цель психологической службы учреждения дошкольного образования, приоритетная задача дошкольного образования.
2. Характеристика основных подходов к формированию и сохранению психологического здоровья детей (В. Э. Пахальян, О. В. Хухлаева и др.).
3. Принципы формирования психологического здоровья детей раннего и дошкольного возраста.

4. Значимые направления работы по укреплению психологического здоровья детей.

5. Оказание психолого-педагогической поддержки воспитанникам раннего и дошкольного возраста в преодолении страхов и повышенной тревожности.

6. Оказание психолого-педагогической поддержки детям дошкольного возраста в преодолении неуверенности в себе, формировании целостного позитивного Я-образа.

7. Основные пути и средства работы, направленной на снижение агрессивности воспитанников раннего и дошкольного возраста.

8. Оказание психолого-педагогической поддержки воспитанникам в период их адаптации к учреждению дошкольного образования и подготовки к школе как важные составляющие работы по укреплению психологического здоровья детей.

Основные понятия: психолого-педагогическая поддержка; принцип формирования психологического здоровья; принцип субъектности; принцип индивидуализации и дифференциации; принцип природосообразности и амплификации развития; принцип системности и целостности; принцип жизненного оптимизма; принцип оптимального педагогического взаимодействия; принцип сотрудничества с родителями; принцип недирективности; психологическая культура; страх; манипулирование предметом страха; анатомирование предмета страха; тревожность; агрессивность; инструментальная агрессия; адаптация; психологическая готовность к школе; эффективная педагогическая оценка; стимулирующая функция педагогической оценки; ситуация успеха.

Вопросы для самоконтроля:

1. Что является предметом изучения психологии здоровья?

2. Какие компоненты включает в себя система формирования психологического здоровья детей, предложенная О. В. Хухлаевой?

3. В чем заключается суть подхода В. Э. Пахальяна к формированию и сохранению психологического здоровья детей?

4. Какой вклад в разработку проблемы формирования психологического здоровья воспитанников дошкольного возраста внесли белорусские исследователи?

5. Назовите основные принципы формирования психологического здоровья детей раннего и дошкольного возраста. Раскройте суть каждого из них.

6. Каковы основные направления реализации психолого-педагогической поддержки детей, нацеленной на укрепление их психологического здоровья?

7. Назовите структурные компоненты психологической культуры ребенка дошкольного возраста. Каковы основные пути и средства их формирования?

8. Какие психологические особенности свойственны детям, обладающим высокой тревожностью? Какие пути и средства оказания психолого-педагогической поддержки детям данной группы являются наиболее эффективными?

9. В чем заключается отличие патологического невротического страха от нормального возрастного страха ребенка раннего и дошкольного возраста? Какие методы и приемы преодоления страха наиболее эффективны в отношении воспитанников раннего и дошкольного возраста?

10. Каковы причины возникновения неуверенности у детей дошкольного возраста и пути ее преодоления, формирования целостного позитивного Я-образа?

11. В чем заключаются особенности проявления агрессии детьми раннего и дошкольного возраста? Какие методы и приемы снижения агрессивности наиболее эффективны в отношении воспитанников раннего и дошкольного возраста?

12. Назовите основные уровни, фазы и типы адаптации детей раннего (дошкольного) возраста к учреждению дошкольного образования. Какие факторы влияют на успешность адаптации? Каковы основные методы, приемы и формы работы, направленной на укрепление психологического здоровья ребенка в период адаптации к учреждению дошкольного образования?

13. Каковы основные пути и средства сохранения и укрепления психологического здоровья ребенка в период подготовки к школе?

Информационный материал

1. Сохранение и укрепление психологического здоровья детей как основная цель психологической службы учреждения дошкольного образования, приоритетная задача дошкольного образования

Еще в XVII веке известный чешский педагог Я.А. Коменский в своей «Материнской школе» (фактически первой программе для начальной ступени образования) призывал родителей уделить здоровью особое внимание. Он считал, что, «так как обучать детей можно только в случае, если они будут живы и здоровы, то первая забота родителей оберегать здоровье детей» (Я. А. Коменский, 1947, с. 51). Минули столетия, но и в настоящее время важнейшей заботой взрослых, воспитывающих детей, остается охрана и укрепление их здоровья.

Сегодня все более широкое признание получают взгляды на здоровье как источник повседневной жизни, заключающий в себе как социальные и личностные ресурсы, так и физические возможности (А. А. Бодалев, В. Т. Ганжин, А. А. Дергач). В течение длительного периода времени основное внимание исследователей было обращено на биологический, медицинский аспект здоровья. Значимой характеристикой здоровья в настоящее время выступают его психологические аспекты, исследованные пока еще недостаточно. Взаимосвязь между психическим и соматическим, известная с древности, глубоко исследуется в психосоматическом направлении медицины. Примерно 80% всех заболеваний современная официальная медицина относит к числу психосоматических, т.е. берущих начало в психической дисгармонии. В последнее время в психологии выделилось новое научное направление – психология здоровья – «наука о психологических причинах здоровья, о методах и средствах его сохранения, укрепления и развития» (В. А. Ананьев, 2000). Активно развивается внутри данной отрасли психологии такое важное

направление, как психология здоровья детей (пока преимущественно относительно школьного возраста).

Проблема психологического здоровья детей, факторов его становления и путей укрепления приобретает все большую актуальность сегодня. Как свидетельствуют результаты психологических и медицинских исследований, современные дети нуждаются в укреплении их здоровья, в том числе психологического (В. А. Ананьев, И. В. Дубровина, М. Г. Иванова, Г. С. Никифоров, О. В. Хухлаева, А. В. Шувалов и др.). Сохранение и укрепление психологического здоровья детей рассматривается как основная цель работы психологической службы государственных учреждений образования (Н. И. Гуткина, И. В. Дубровина, Н. Н. Толстых и др.), одна из приоритетных задач дошкольного образования (Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько и др.).

2. Характеристика основных подходов к формированию и сохранению психологического здоровья детей (В. Э. Пахальян, О. В. Хухлаева и др.)

Разработка путей и средств формирования психологического здоровья детей дошкольного возраста – новое направление в психолого-педагогической науке, появление которого обусловлено в значительной степени возникновением психологической службы образования (конец 90-х г. XX в.), главной целью которой стало сохранение и укрепление психологического здоровья детей дошкольного и школьного возраста (Н. И. Гуткина, И. В. Дубровина, Н. Н. Толстых и др.). Этому новому направлению психологической науки посвящены работы И. В. Дубровиной, О. В. Хухлаевой, В. Э. Пахальяна, В. В. Ветровой и др. В числе первых исследователей, обратившихся к проблеме формирования психологического здоровья, – О. В. Хухлаева. Процесс формирования данного вида здоровья рассматривается ею как система, включающая в себя следующие компоненты: а) диагностику тревожности и адаптированности детей к школе и семье, наблюдение за детьми и последующее определение уровня психологического здоровья; б) включение детей, отнесенных ко второму уровню здоровья – адаптивному - в еженедельные групповые занятия профилактической направленности; в) включение детей, отнесенных к третьему уровню психологического здоровья – ассимилятивно-адаптивному, в индивидуальную коррекционную работу с привлечением их родителей к индивидуальному консультированию; г) фиксирование динамики психологического здоровья детей в процессе работы. Использование предлагаемых автором технологий в процессе формирования психологического здоровья (рефлексивных, коммуникативных, игровых) обусловлено прежде всего уровнем здоровья детей. Вполне обоснованно к числу необходимых условий успешного формирования психологического здоровья у детей автор относит доминирование у педагогических работников экспрессии оптимизма и эффективное использование ими приемов комического в педагогическом процессе. При этом основное внимание исследователем обращено на коррекционную работу с детьми (О.В. Хухлаева, 2011).

Проблема укрепления психологического здоровья активно разрабатывается и В. Э. Пахальяном и его сотрудниками. В центре внимания

данного направления – профилактическая деятельность, нацеленная на предупреждение неблагополучия в психологическом здоровье ребенка, на решение задач по созданию и поддержанию оптимальных психологических условий взаимодействия его уникального внутреннего (субъективного) мира с окружающими людьми и реальным (объективным) миром. Важно, что в «поле» профессионального внимания специалиста, осуществляющего такую деятельность, – не только дети «группы риска» психологического здоровья, а и другие воспитанники, взрослые (субъекты образовательной среды), все то, что возникает в процессе взаимодействия и влияет на эмоциональное благополучие детей (В.Э. Пахальян, 2006).

Поиск путей, средств, форм формирования психологического здоровья ведут и другие исследователи. Внимание к данной проблеме проявляют и белорусские ученые (Я. Л. Коломинский, О. В. Леганькова, Т. М. Недвецкая, Е. А. Панько, Л. В. Финькевич, В. Н. Шебеко, Е. П. Чеснокова и др.). Относительно рано возникший интерес белорусских исследователей к проблеме формирования психологического здоровья детей дошкольного возраста в значительной степени обусловлен включением в первую национальную программу дошкольного образования «Пралеска» задач, связанных с укреплением и сохранением психологического здоровья детей, психологической безопасностью их жизнедеятельности. Белорусские исследователи уделяют значительное внимание приобщению педагогических работников и родителей воспитанников к психологической культуре – сложному интегральному психическому образованию, позволяющему понимать внутренний мир свой и других людей, эффективно решать жизненные психологические проблемы, адаптироваться и самоопределиться в социуме, регулировать межличностные взаимодействия и являющемуся составной частью общей культуры (Е. А. Климов, Л. С. Колмогорова, Я. Л. Коломинский, О. И. Мотков и др.). Владение взрослыми, воспитывающими детей, психологической культурой – важный фактор, способствующий сохранению и укреплению психологического здоровья воспитанников. Белорусскими исследователями разработаны содержание, методы и приемы, средства, формы работы по приобщению педагогических работников и родителей воспитанников к психологической культуре как необходимого условия сохранения и укрепления психологического здоровья детей раннего и дошкольного возраста (Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько, Т. М. Соценко, Е. П. Чеснокова и др.). В качестве важнейшего направления работы по укреплению психологического здоровья детей дошкольного возраста белорусскими учеными рассматривается реализации системы деятельности по формированию основ психологической культуры и у самих воспитанников.

3. Принципы формирования психологического здоровья детей раннего и дошкольного возраста

Реализация системы деятельности, направленной на укрепление психологического здоровья детей раннего и дошкольного возраста, осуществляется с опорой на следующие **принципы**:

- принцип субъектности, опоры на внутренние ресурсы ребенка;

- принцип индивидуализации и дифференциации;
- принцип природосообразности и амплификации развития;
- принцип системности и целостности;
- принцип жизненного оптимизма;
- принцип оптимального педагогического взаимодействия;
- принцип сотрудничества с родителями;
- принцип недирективности и др.

Принцип субъектности, опоры на внутренние ресурсы ребенка предполагает отношение к воспитаннику как субъекту его собственной деятельности и общения, побуждение к самостоятельному поиску решений, подчеркивание ответственности за собственный выбор (прежде всего – в работе с детьми старшего дошкольного возраста); опору на личный опыт жизнедеятельности ребенка; проявление уважения к плодам детского творчества; создание благоприятных условий не только для деятельности, осуществляемой под руководством педагогического работника, но и для самостоятельной, в которой проявилась бы субъектность ребенка, его возможности, усиливалась бы вера его в себя, свои возможности, крепло бы его психологическое здоровье.

Принцип индивидуализации и дифференциации проявляется в ориентации на ценность индивидуальных особенностей и возможностей каждого воспитанника. Реализуя его, педагогический работник (родитель), опирающийся на понимание индивидуальности как целостности, системы (Б.Г. Ананьев, В.С. Мерлин и др.), будет учитывать такие крупные, взаимосвязанные между собой свойства, как: свойства человека как индивида (телосложение, работа полушарий головного мозга, деятельность анализаторов, свойства нервной системы и др.); свойства человека как субъекта деятельности (знания, умения, навыки, функционирование познавательных процессов и др.); свойства человека как личности (самооценка, характер и др.). Так, сохранению и укреплению психологического здоровья детей будут способствовать знание и учет свойств их нервной системы (1 подструктура). В первую очередь, это знание и учет такого свойства нервной системы, как сила – слабость. Сила – способность нервной системы выдерживать продолжительное возбуждение без перехода в состояние запредельного торможения. Дети с сильной нервной системой могут продолжительно без перерыва работать над чем-либо, в то время как их сверстники со слабой нервной системой нуждаются в частых перерывах для отдыха, так как быстро переутомляются; кроме того, воспитанники со слабой нервной системой наиболее эмоциональны, чувствительны. Опираясь на принцип индивидуализации и дифференциации, педагогический работник с особым вниманием отнесется к воспитанникам со слабой нервной системой, которых в определенной степени можно отнести к группе риска в вопросе психологического здоровья. Он постарается создать для них щадящий режим, включающий в себя максимум перерывов на отдых и минимум отвлекающих раздражителей во время выполнения какой-либо деятельности. При этом он будет приучать таких детей к выполнению ответственной работы с ограничением во времени. Однако необходимо делать это постепенно, позитивно оценивая даже минимальный успех ребенка, поскольку дети со слабой нервной

системой в наибольшей степени нуждаются в том, чтобы педагогическая оценка выполняла стимулирующую функцию. Реализация данного принципа в образовательном процессе предполагает учет и такого свойства нервной системы воспитанников, как подвижность – способность нервных клеток к быстрой смене процесса возбуждения торможением, и наоборот – торможения возбуждением. Дети с подвижной нервной системой легко переключают внимание с одного объекта на другой, с одной деятельности на другую. Они могут относительно быстро одновременно выполнять несколько различных действий. Воспитанники с малоподвижной (инертной) нервной системой нуждаются в большем периоде времени для выполнения какого-либо задания, особенно заданий различных типов. Педагогическому работнику следует помнить об этом и предоставить ребенку с инертной нервной системой несколько дополнительных минут для того, чтобы он собрался на прогулку, завершил рисунок и т.д. Реализуя данный принцип, важно дать позитивную оценку тому, что обычно получается очень хорошо у детей с инертной нервной системой – однообразная продолжительная деятельность без ограничения по времени, требующая тщательности, аккуратности выполнения (например, уход за комнатными растениями). Следует учитывать и такое свойство нервной системы детей, как уравновешенность (баланс) – соотношение процессов возбуждения и торможения. Опора на данный принцип предполагает особый подход и к детям с неуравновешенной нервной системой с преобладанием возбуждения над торможением. Таким воспитанникам важно предлагать различные спокойные виды деятельности (особенно перед сном или учебными занятиями): дидактические игры, изобразительную деятельность, рассматривание иллюстраций к сказкам и др. Для них полезны занятия, помогающие развитию сообразительности, сосредоточенности, способные увлечь, требующие усидчивости. Перед сном взрослый может рассказать или прочитать детям медитативную сказку для засыпания, включить аудиозапись успокаивающей музыки. Нельзя наказывать воспитанников ограничением в двигательной активности. Важно обогащать содержание их деятельности, повышать культуру движений. Не ущемляя потребности в двигательной активности таких детей, целесообразно учить их регулировать её интенсивность, предлагать движения, требующие сосредоточенности, точности, ловкости (метание в цель, прокатывание мяча по «дорожке» из шнуров, гимнастической скамейке и т.д.), бег между булавами (не зацепи!) и т.д. Реализация принципа индивидуализации и дифференциации предполагает оказание педагогическим работником помощи детям разного темперамента в выработке ими индивидуального стиля деятельности, с помощью которого каждый мог бы скорее добиться успеха, идя к нему своей «тропой», проявляя при этом свою индивидуальность, её ценные качества. Учет данного принципа означает и дифференцированный подход к обучению мальчиков и девочек, детей, обладающими разными способностями в областях художественной, интеллектуальной и других видов деятельности, в общении: к воспитанникам с разными стилями обучения (зрительный, аудиторный, кинестетический, комбинированный) к «правшам» и «левшам». Тем самым он поможет каждому самоутвердиться, обрести веру в себя, добиться успеха, скорее

получить признание сверстников – увеличить возможности для укрепления психологического здоровья своих воспитанников.

Принцип амплификации (обогащения) развития предполагает отношение взрослых к детству как самоценности; учет возрастных физических, психофизических и психологических особенностей в работе по охране и укреплению психологического здоровья воспитанников. Реализация данного принципа проявляется и в создании педагогическим работником благоприятных условий для «специфически детских видов деятельности» (А.В. Запорожец), успешное овладение которыми чрезвычайно значимо для психического и психологического здоровья ребенка дошкольного возраста. В числе таковых – рисование, пение, музыкально-ритмическая деятельность, слушание сказок, драматизация их, но прежде всего – игровая деятельность, приобретающая статус ведущей в этот период, в наибольшей степени определяющая развитие ребенка, формирование его новообразований (воображение, просоциальные чувства, зачатки произвольности и др.). Опираясь на этот принцип, воспитатель широко использует для коррекции психологического здоровья игротерапию, сказкотерапию, арттерапию, музотерапию. В целях профилактики и коррекции здоровья детей педагогический работник широко опирается не только на игровую мотивацию детей, он использует и врожденную мотивацию двигательной активности малышей (кинезофилию), которая обеспечивает в значительной степени естественную организацию двигательной активности детей, имеющую важное значение для укрепления не только физического, но и психологического здоровья.

Принцип системности и целостности предполагает содействие взрослых, воспитывающих ребенка, сохранению и укреплению всех основных компонентов психологического здоровья. Придерживаясь этого принципа, педагогический работник, оказывая психолого-педагогическую помощь, например, неуверенному в себе, малообщительному ребенку, позаботится не только о его коммуникативных умениях, рефлексивных, но и о развитии у него позитивной Я-концепции, ценностного отношения к себе. Он проявит внимание и к мотивационно-потребностной сфере своих воспитанников (не ущемлены ли потребности ребенка в общении, в признании сверстниками? почему его игры носят разрушительный характер? и т.п.). Осуществляя заботу о психологическом здоровье агрессивного воспитанника, опирающийся на данный принцип взрослый не ограничится вниманием к развитию у него умения произвольно регулировать своё поведение, обогащением знаниями о правилах поведения людей, детей в группе сверстников в детском саду. Он позаботится и о формировании у такого ребенка интереса, уважения к окружающим людям, эмпатии. Не оставит такой педагогический работник без внимания и, по всей вероятности, депривированную потребность малыша во внимании, ласке.

Принцип жизненного оптимизма основывается на утверждении, подкрепленном жизненными фактами, о стремлении и способности человека развиваться в направлении личностной зрелости даже в неблагоприятных условиях (порой – вопреки им). Он опирается и на подмеченные в народе (а в последующем экспериментально подтвержденные) факты благотворного влияния оптимизма, жизнерадостности, мажорности на здоровье. Данный

принцип значим не только во врачебной деятельности, но и в педагогической. Еще великий чешский педагог Я.А. Коменский подметил: «Веселое настроение – это половина здоровья». А известный отечественный детский врач и педагог Е.А. Аркин предостерегал: «Если воспитательница входит в круг детей с грустью на челе и с меланхолией в движениях – это плохое физическое воспитание, хотя бы зарядка и физкультурные упражнения добросовестно выполнялись. Не надо, - писал он, - требовать от воспитателя шумного веселья, раскатистого смеха, но успех всей его работы … связан с радостным восприятием жизни во всех её многообразных проявлениях и твердой, спокойной уверенностью в своих силах. Педагог должен осознавать огромное плодотворное значение жизненного оптимизма для воспитательной работы и культивировать его в себе» (Е.А. Аркин, 1968). Для опирающегося на данный принцип взрослого характерны вера и в ребенка, и в себя, широкое использование юмора, шутки во взаимодействии с окружающими. Своим оптимизмом, бодростью он «заряжает» энергией воспитанников, способен снять с них напряжение, снизить тревожность. Принцип жизненного оптимизма находится в тесной связи с необходимостью радости как важнейшего условия и критерия эффективности процесса укрепления психологического здоровья.

Принцип недирективности формирования психологического здоровья предполагает, что «взрослые не программируют конкретные изменения в определенные сроки, а предоставляют возможность изменений посредством организации вокруг них феноменального поля (О.В. Хухлаева). Реализация данного принципа обеспечивается прежде всего включением воспитанников в преимущественно «специфически детскую» деятельность, развивающие занятия, которые предоставляют им возможность позитивных изменений при отсутствии требований обязательных изменений. Ведь не исключено, что «тропа» укрепления здоровья, предложенная педагогическим работником ребенку, не приведет к желаемому результату, и надо искать другие пути достижения данной цели. Возможно, коррекционная работа в отношении одного ребенка требует значительно больших временных затрат, нежели в отношении другого – ведь многое зависит от уровня психологического здоровья, степени и характера выраженности нарушений в нем.

Принцип оптимального профессионального взаимодействия педагогического работника предполагает проявление в общении сопричастности по отношению к воспитанникам, активно-положительного отношения к ним, гибкость в общении, широкое использование диадного общения. Реализация данного принципа означает создание в группе благоприятного психологического климата, способствующего самовыражению каждого, позитивной Я-концепции, стимулирующего детское творчество, содействующего укреплению психологического здоровья воспитанников. Кроме того, он означает и высокий уровень взаимопонимания с родителями, коллегами, единение их позиций, усилий в отношении ребенка как самобытной, неповторимой индивидуальности, требующей охраны и поддержки. Воплощение принципа оптимального профессионального общения предполагает также проявление педагогическим работником творчества, индивидуального стиля общения, обладание

психологическим здоровьем и высоким уровнем психолого-педагогической культуры.

4. Значимые направления работы по укреплению психологического здоровья детей

Психолого-педагогическая поддержка, нацеленная на укрепление психологического здоровья детей, осуществляется в следующих **направлениях**:

- содействие формированию оптимизма, насыщение жизни ребенка позитивными эмоциями;
- формирование позитивного образа Я, повышение уровня позитивного самопринятия;
- формирование у детей чувства защищенности, базового доверия к миру;
- содействие преодолению страхов, застенчивости, агрессивных тенденций поведения;
- приобщение детей к творчеству (преимущественно в «специфически детских» видах деятельности), формирование потребности в творческом самовыражении;
- сотрудничество и сотворчество с семьями воспитанников в интересах психологического здоровья детей.

Успешное формирование психологического здоровья детей возможно, если не только педагогические работники учреждения дошкольного образования, а и родители его воспитанников выступают субъектами образовательного процесса, активно содействующими укреплению данного вида здоровья. Принцип тесного сотрудничества учреждения образования и семьи должен лежать в основе данной деятельности. Важным условием повышения эффективности взаимодействия учреждения дошкольного образования и родителей в интересах ребенка является усиление внимания к формированию ценностного отношения к детству, психологическому здоровью ребенка, осознание взрослыми своей «сопричастности» к нему.

Важнейшим направлением работы по укреплению психологического здоровья воспитанников является приобщение всех субъектов образовательного процесса к психологической культуре. Дошкольный период – возраст первоначального становления психологической культуры. Однако уже на этом этапе она выполняет несколько функций. Основные из них в дошкольном возрасте: адаптационная (обеспечение социальной адаптации, взаимопонимания со взрослыми и детьми, адекватное отражение окружающих и себя); трансляционная (знакомство с основными, доступными детям, психическими явлениями; формами и способами их проявления, характерными для культуры, в которой развивается ребенок других культур; способами деятельности, умениями, значимыми для успеха в общении, овладении учебной деятельностью); регулятивная (обеспечение эффективности процессов саморегулирования – прежде всего – в общении со взрослыми и детьми, игровой деятельности, учебной (в младшем школьном возрасте); коммуникативная, содействующая эффективности в совместной деятельности (игровой, художественной, трудовой и др.), в успешном урегулировании «мирным путем»

конфликтов, предотвращении их; готовности к сотрудничеству и сотворчеству; гармонизации с окружающим миром и самим собой, содействующая внутреннему благополучию; развивающая, активизирующая развитие и саморазвитие просоциальных чувств, интерес к людям; становление позитивной «Я-концепции», стремление и процесс самореализации, психологические умения.

Данные функции реализуются в процессе приобщения детей к определенным структурным компонентам психологической культуры. К составляющим детскую психологическую культуру могут быть отнесены:

- когнитивная;
- регулятивная;
- коммуникативная;
- аффективная;
- ценностно-смысловая;
- культуротворческая.

Процесс формирования психологической культуры у детей будем рассматривать прежде всего как субъект – субъектное взаимодействие. Принимая во внимание особенности субъектов образовательного процесса, качественные различия в их психологической культуре, следует иметь ввиду, что процессы преобразования, изменения отдельных компонентов психологической культуры происходят гетерохронно, неравномерно.

Разнообразны сферы психологической культуры, к которым важно приобщить детей дошкольного возраста. В числе основных:

- культура переживаний и чувств;
- обучение пониманию себя и другого человека;
- обучение правилам общения, диалога;
- психология сотрудничества и совместной деятельности;
- развитие коммуникативных умений;
- культура умственной деятельности и др.

Приобщение детей к психологической культуре в учреждении дошкольного образования имеет ряд особенностей. Одна из них – необходимость учета «психологической предобразованности» ребенка, опору в процессе образования на имеющийся у него доконцептуальный уровень психологической культуры, совокупность жизненных психологических знаний, «житейских» понятий, представлений (спонтанная психологическая культура), которую ребенок приобретает до специального обучения в условиях детского сада. Важно внимание педагогических работников к «детской субкультуре», её составляющим (прежде всего – коммуникативной), осознание того, что овладение ею зависит не только от детей, но и значимых для них взрослых, их психологической культуры, сопричастности к детям, педагогической оценки.

Содержание работы по формированию психологической культуры во многом обусловлено конкретной решаемой задачей, реализуемой при этом её функций; тем, к какой составляющей психологической культуры педагогический работник ставит цель приобщить своих воспитанников. Так, например, приобщая детей к коммуникативной составляющей психологической культуры,

развивая их социальные способности, педагогическому работнику важно продумать содержание работы по следующим направлениям:

• создание в дошкольной группе атмосферы безопасности и защищенности, доверия к миру, окружающим людям, содействующей эмоциональному комфорту для каждого воспитанника;

• развитие социальной мотивации детей – углубление интереса к человеку, его внутреннему миру, формирование гуманистической направленности поведения, формирование основ духовного богатства;

• повышение уровня самовосприятия воспитанников, формирование у них позитивной «Я-концепции»;

• развитие коммуникативно-речевых способностей и невербальных средств общения;

• развитие социального и эмоционального мышления;

• развитие творчества, креативности в общении;

• развитие произвольности в общении.

Взаимосвязаны между собой не только структурные компоненты психологической культуры, её функции с содержанием, но также содержание с методами, формами, механизмами приобщения детей к психологической культуре. К числу механизмов, лежащих в основе овладения психологической культурой детьми 3 – 10 лет, могут быть отнесены: идентификация, обособление, эмпатия, творчество.

Важно приобщение к психологической культуре и родителей воспитанников, способствующее следующим важным преобразованиям:

- активизации форм эмоционального и телесного контакта взрослого и ребенка;
- активизации и расширению форм совместной деятельности детей и родителей;
- осознанию взрослыми необходимости безусловного принятия ребенка;
- реально полной включенности родителей в игровое взаимодействие с детьми;
- осознанию взрослыми значимости игры в развитии ребенка дошкольного возраста;
- наполнению семейного общения оптимизмом, мажорностью, шутливостью.

5. Оказание психолого-педагогической поддержки воспитанникам раннего и дошкольного возраста в преодолении страхов и повышенной тревожности

Одним из наиболее распространенных проявлений нарушения психологического здоровья является высокая тревожность – эмоционально окрашенное ожидание неблагополучного исхода в разнообразных ситуациях (А.М. Прихожан, А.С. Спиваковская и др.).

Исследователи указывают на наличие психологических особенностей воспитанников, обладающих высоким уровнем тревожности. Данные особенности проявляются в отношении к себе – неадекватном восприятии себя,

расхождении между реальным и идеальным образами «Я» (А. С. Спиваковская), уничижительной установке по отношению к своим силам и возможностям (В. И. Гарбузов); в деятельности – напряженной потребностью в успехе (А. С. Спиваковская), связанной и с позитивными характеристиками – активностью, ответственностью, старательностью, высоким уровнем чувствительности к допущенным ошибкам и самоконтроля, способствующими продуктивности работы (Т. И. Чиркова); в общении – малом круге общения, преобладании просьб, согласий (В. С. Мерлин), использовании пассивных способов психологической защиты (уход, замирание, блокировка), приводящих к социальной неконструктивности поведения (Е. Б. Ковалева), особенностях общения в сюжетно-ролевых играх (преобладают роли исполнителей, небольшое количество участников, стереотипная, однообразная структура игры, сюжеты отражают конфликты и проблемы ребенка) (А. С. Спиваковская, К. С. Роджерс, Дж. К. Сойерс и др.).

Тревожность связана со страхом – эмоцией, «возникающей в ситуации угрозы биологическому или социальному существованию индивида и направленной на источник действительной или воображаемой опасности» (А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский, 1991, с. 344). Страх может проявляться в двух формах: нормальной, приемлемой для счастливой жизни человека, и ненормальной, неприемлемой. Так, возрастные страхи – нормальное явление, не являющееся проявлением нарушения психологического здоровья детей (А. В. Захаров, В. В. Зеньковский, М. И. Чистякова и др.). Выявлено возрастание количества и усложнение возможных источников страха в старшем дошкольном возрасте, что обусловлено когнитивным развитием, а именно возросшим пониманием опасности (А. В. Захаров, Ю. А. Кочетова, В. А. Петченко и др.). Невротические страхи имеют существенные отличия от возрастных. Для них характерны большая эмоциональная интенсивность и напряженность, длительность протекания, неблагоприятное влияние на формирование личности ребенка и развитие реактивно-защитного типа поведения (А. В. Захаров, Ю. А. Кочетова, В. А. Петченко и др.).

Страх ребенка может иметь различную природу возникновения. Нередко страх возникает вследствие травмы (физической или психологической) либо родительских страхов. Порой, не задумываясь о последствиях, взрослые запугивают детей с целью решение ситуативных практических задач (накормить малыша, добиться его послушания и т.п.), и страх со временем приобретает невротический характер.

Отношение близких взрослых к проявлениям детского страха в значительной степени обуславливает дальнейшее развитие событий: снижение степени выраженности и в скором времени преодоление или же усиление и преобразование в навязчивый невротический страх. Ошибаются как те родители, которые стремятся любыми способами (осуждение, порицание, наказание) искоренить страх у ребенка, так и те, кто сознательно не обращает внимания на его проявления у детей. Поведение первых ведет к повышению неуверенности в себе ребенка, его нерешительности. Игнорирование же детского страха родителями может привести к ожесточению ребенка, утрате им веры в себя,

отзывчивости, что также негативно сказывается на его психологическом здоровье.

Чтобы помощь воспитаннику была эффективной, важно знать, какие страхи он испытывает. Чаще всего в дошкольном возрасте дети переживают страхи темноты, одиночества, замкнутого пространства. Наблюдаются же они преимущественно перед сном (ребенок не может заснуть без света, один в комнате и т.д.). Эти страхи нередко связаны со сказочными персонажами (вернее, боязнью их). Помочь в этом случае ребенку может прочитанная либо рассказанная взрослым перед сном нестрашная сказка с оптимистичным концом. **Сказка** является одним из наиболее эффективных средств преодоления детских страхов. Как показывают специальные исследования, в числе сказочных образов, способных интенсивно воздействовать на психику ребенка, его воображение, внушать страх, наиболее распространены волк, Бармалей (в 2-3 года), Баба-Яга, Кощей Бессмертный (в 3-4 года). Известный детский врач – психотерапевт А.И. Захаров считает, что знакомство ребенка с этими сказочными образами «как раз необходимо и полезно, подобно прививке от болезни … от чувства беззащитности и излишней доверчивости». Эти персонажи могут познакомить детей с негативными сторонами возможных взаимоотношений людей, с жестокостью и жадностью, с опасностью и др. Вместе с тем, жизнеутверждающий настрой сказок, в которых добро непременно побеждает зло, дает возможность показать ребенку, как трудности и опасности можно преодолеть («Жихарка», «Гуси-лебеди», «Кот, петух, лиса», «Снежная королева» Г. Андерсена, «Голубая стрела» Дж. Родари и др.).

Преодолению детских страхов помогают **игры**. Во-первых, это игры-драматизации. Целесообразно обыграть некоторые наиболее эмоционально насыщенные сценки из тех сказок или мультфильмов, которые вызывают у малыша страх. Сначала педагогический работник или родитель может «превратить» ребенка в сказочного героя, которого тот побаивается (Кощея Бессмертного, Бабу Ягу, Кикимору, Лешего, Бармалея и т.д..), а на себя взять роль персонажа, испытывающего страх, спасающегося от угрожающего персонажа (например, ребенка, заблудившегося в лесу, Таню (Ваню) в плену у Бармалея и т.д.). Затем взрослый и ребенок меняются ролями. Пусть ребенок в игре преодолеет свой страх и, проявив смекалку, победит злодея.

Содействовать преодолению страхов могут и подвижные, дидактические, специальные психологические игры (см. Практический раздел).

Рисование – еще один из способов преодоления страхов. Рисуя, ребенок дает выход своим чувствам, желаниям, перестраивает свои отношения в различных ситуациях, безболезненно соприкасается с некоторыми неприятными ему и травмирующими образами. В процессе рисования объект страха все менее и менее представляет из себя застывшее психическое образование. Он творчески преобразуется. Проявляющийся при рисовании интерес к процессу постепенно гасит эмоцию страха, заменяет ее сосредоточением и творческим удовлетворением от выполнения задания, самого процесса. Однако это не значит, что активно рисующий ребенок может ничего не бояться. Но у него уменьшается вероятность появления страхов, а это уже само по себе имеет немаловажное значение для его здоровья.

Избавиться от страха поможет и обращение к такому приему, как **манипулирование предметом страха**. Целесообразно, например, предложить ребенку, который боится собаки, погладить ее. Но на первом этапе, когда из-за страха прямой контакт малыша с животным невозможен, допустим вариант опосредованного контакта. Так, например, можно предложить ребенку погладить собаку (конечно, хорошо знакомую, в безопасности общения с которой взрослый уверен) не своей рукой, а рукой своей любимой куклы, игрушки, рукой взрослого. Прямой контакт с животным можно предложить ребенку только после того, как полностью исчезнет страх перед опосредованным контактом и, возможно, даже проявится интерес к нему.

Целесообразно обращение и к такому приему, как **анатомирование предмета страха**, при реализации которого взрослый вместе с ребенком изучают, «раскладывают по полочкам» объект, вызывающий у него страх. Предполагается, что в результате исследования, знакомства с данным объектом, его свойствами воспитанник поймет, что для него здесь нет угрозы, и степень выраженности страха значительно снизится, а в скором времени ребенок вовсе избавится от него.

6. Оказание психолого-педагогической поддержки детям дошкольного возраста в преодолении неуверенности в себе, формировании целостного позитивного Я-образа

Серьезным тормозом в становлении активности личности может оказаться неуверенность ребенка в собственных силах, поэтому поиски путей преодоления неуверенности с опорой на психологическую природу этого феномена особенно значимы.

Отдельные компоненты неуверенности детей школьного возраста, проявление ее в самооценке ребенка, влияние на ее развитие характера педагогического общения и возможные пути ее преодоления изучались в работах Ф.И. Иващенко, Е.И. Савонько, Е.А. Серебряковой и др. Исследователи установили, что неуверенность ребенка возникает в силу ряда условий воспитания еще в дошкольной детстве, и разработали некоторые пути ее преодоления (Л.В. Алексеева, Р.И. Жуковская, Ю.М. Едиханова, Г.М. Красневская, Т.О. Смолева и др.). Ученые выявили, что актуализации стремления неуверенного ребенка к проявлению активности будет способствовать усиление противоречий между этим стремлением и желанием избегать неудачи, блокирующим активность, и обеспечение доминирования первой тенденции над второй. Педагогическое руководство процессом коррекции заключается в создании специальных ситуаций, в которых неуверенному ребенку обеспечивается эмоциональное благополучие и успешность исхода «борьбы» этих тенденций.

Неуверенность у детей старшего дошкольного возраста представляет собой сложный психологический феномен, проявляющийся в сферах: эмоциональной, когнитивной и поведенческой, первая из которых является определяющей. Неуверенность может различаться как по устойчивости, так и по ареалу распространения (при установлении контактов с окружающими, в деятельности ребенка или носит генерализованный характер).

Основные причины появления и развития неуверенности в себе: неблагоприятный прошлый опыт ребенка, приобретению которого способствует преобладание авторитарных тенденций в общении взрослых с ребенком и неблагоприятное положение в обществе сверстников на фоне определенных психофизиологических особенностей (слабости нервной системы, особой впечатлительности, которые могут быть предпосылками развития неуверенности).

Исследователями выделены благоприятные и неблагоприятные условия педагогического руководства деятельностью неуверенных детей. Неблагоприятными являются предупреждение о трудности задания, об оглашении оценок, ограничение времени. Ориентация ребенка на успех, положительная оценка в ходе деятельности оказывают стимулирующее воздействие на неуверенных детей. Улучшению эмоционального самочувствия и обеспечению успешности деятельности неуверенных детей также способствует включение неуверенного ребенка в совместную деятельность со сверстниками, к которым он проявляет симпатию.

Главным в реализации психолого-педагогической поддержки неуверенных детей является обеспечение эмоционального благополучия в общении и отношениях со взрослыми и сверстниками, успешности в деятельности. Необходимо, чтобы задачи, которые взрослые ставят перед ребенком, соответствовали его реальным возможностям.

Эффективный психолого-педагогический механизм коррекции неуверенности – создание «ситуаций успеха», помогающих ребенку актуализировать его стремление к проявлению активности, которое в обычных условиях подавляется страхом неуспеха в деятельности и боязнью в установлении контактов. Поддержать ребенка в предстоящей деятельности может предварительная индивидуальная работа, направленная на повышение уровня развития тех умений, которые будут способствовать успеху в данной деятельности.

Важно, чтобы оценочная деятельность педагогических работников и родителей была эффективной. Для этого необходима реализация не только ориентирующей, но и стимулирующей функции оценки (Б.Г. Ананьев). Важно избегать сравнений со сверстниками, оценивая результаты деятельности воспитанника только в сравнении с его предыдущими результатами. Если результат деятельности положительный, стоит положительно оценивать не только конкретные действия, но и ребенка как субъекта деятельности. Если же результат деятельности отрицательный, оцениваются только конкретные действия воспитанника.

Целесообразно помочь ребенку овладеть способностью адекватно реагировать на неуспех, воспринимая его как нормальную, неотъемлемую часть жизни, возможный вариант исхода деятельности, как опыт, на основе которого человек развивается, приобретает знания, умения, навыки, совершенствует личностные качества. При этом необходимо постоянно подчеркивать перспективу будущего успеха: «Сегодня у тебя получилось не очень хорошо, но завтра мы потренируемся, и все у тебя получится отлично!»

Важно способствовать развитию у детей способности самостоятельно принимать решения, созданию внутренней позиции в игровых ситуациях (упражнения на принятие решения). Целесообразно стимулировать детей раннего и дошкольного возраста к творчеству, содействовать в его развитии.

Необходимым условием эффективного решения проблемы формирования положительного образа Я и преодоления неуверенности воспитанников является приобщение их к психологической культуре как во внутриличностном, так и межличностном пространствах. Важно способствовать развитию у детей перцептивных и рефлексивных умений. Неуверенные в себе дети особенно остро нуждаются в помощи в овладении умением различать и определять собственные эмоции и чувства, а также переживания, настроение сверстников. Важно способствовать развитию у воспитанников саморегуляции в процессе общения, формированию навыков управления собственным состоянием и поведением, преодоления психологических барьеров, мешающих самовыражению ребенка. С целью преодоления неуверенности в межличностном взаимодействии важно содействовать развитию коммуникативных умений детей: овладению ими способами установления и развития отношений со сверстниками и взрослыми, конструктивного поведения в конфликтной ситуации и др.

7. Основные пути и средства работы, направленной на снижение агрессивности воспитанников раннего и дошкольного возраста

Агрессивное поведение – «специфическая форма действия человека, характеризующаяся применением силы по отношению к другому человеку или группе лиц, которым субъект стремится причинить ущерб» (А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский, 1991, с. 245) – встречается у значительного количества детей в раннем детстве как отражение слабой социализированности личности и отсутствия более сложных конструктивных коммуникативных навыков. У воспитанников в данном возрасте преобладают проявления **инструментальной агрессии**, к которой они прибегают для достижения простых практических целей (завладеть игрушкой, привлечь внимание взрослого и т.п.). Постепенно на смену агрессии приходят новые, социализированные формы поведения, и только у определенной категории детей агрессивность сохраняется и более того – продолжает развиваться, становясь одной из наиболее распространенных форм преддевиантного поведения в старшем дошкольном возрасте (С.В. Шепелева, 2003). Все чаще встречаются проявления не только инструментальной, но и враждебной агрессии, направленной на причинение вреда, ущерба другим. Трансформируясь в устойчивое негативное восприятие и отношение к окружающим в старшем дошкольном возрасте, агрессивность как личностная черта препятствует развитию индивидуальности ребенка, его способности к самовыражению, идентификации со взрослым, формированию позитивных психологических новообразований возраста и адаптивного социального поведения, основанного на осознании нравственных принципов и присвоении моральных норм как внутренних регуляторов взаимоотношений с окружающими (С. Л. Колосова, 2006).

Учеными выявлен ряд психологических особенностей агрессивных детей дошкольного возраста: враждебность по отношению к взрослым, недоверие к

окружающим, чувство неполноценности в семейной ситуации, болезненное самолюбие, потребность в абсолютном самоутверждении (С. Л. Колосова, 2006).

Исследователями выделены критерии для определения степени выраженности агрессивных проявлений в поведении детей: частота и легкость их возникновения, степень неадекватности агрессии той ситуации, в которой она возникает, фиксируемость на агрессии, степень напряженности в агрессивных действиях, форма агрессии (вербальная или физическая), степень осознаваемости агрессивных действий (В.В. Лебединский, О.С. Никольская, Е.Р. Боянская и М.М. Либлинг, 1990).

В соответствии со степенью выраженности агрессивности у воспитанников, ее характера и природы возникновения осуществляется система психолого-педагогической поддержки данной группы детей.

Первоначально необходимо установить причины, характер и степень выраженности агрессивности воспитанников.

Формирование основ психологической культуры у детей с агрессивными тенденциями поведения является основным направлением в профилактической и коррекционной деятельности. Значительное внимание уделяется развитию социальной мотивации, эмпатии, содействию в становлении основ духовного богатства развивающейся личности, созданию благоприятных условий для развития социального и эмоционального интеллекта воспитанников, коммуникативных способностей, стимулированию к их проявлению.

Важным направлением работы, направленной на профилактику и коррекцию агрессивных проявлений воспитанников, является приобщение их к детской субкультуре, формирование умения конструктивного использования ее коммуникативной составляющей в различных ситуациях общения со сверстниками, в первую очередь, конфликтных.

Н.С. Костина предлагает несколько основных направлений коррекционных мероприятий:

– предоставление родителям консультационных мер, направленных на устранение факторов, приводящих к агрессивному поведению детей;

– обучение детей конструктивному поведению в проблемных ситуациях и устранение деструктивных элементов в поведении детей;

– обучение детей техникам и методам, помогающим им контролировать свой гнев, развитие способности контролировать разрушительные эмоции;

– снижение личностной тревожности;

– развитие способности согласовывать свои собственные эмоции с эмоциями других людей;

– развитие позитивной самооценки ребенка (Н.С. Костина, 2020).

А.А. Романов предлагает так называемые стратегии коррекции поведения – наиболее общие и эффективные (игровые и неигровые) способы изменения поведения взрослого в зависимости от непредсказуемых и предсказуемых изменений поведения агрессора, жертвы и свидетелей случаев притеснения и насилия. Они должны быть различными в зависимости от выраженности и вида агрессивного поведения ребенка и использоваться как последовательно, так и одновременно (А.А. Романов, 2003).

Игра обладает огромным психотерапевтическим и психокоррекционным потенциалом, который может быть успешно актуализирован в процессе реализации системы деятельности, направленной на преодоление детской агрессивности. Игра – это универсальный инструмент, который помогает не только выявить агрессию, но и эффективно её корректировать. Исследователи выделяют следующие аспекты позитивного влияния игровой деятельности на психологическое здоровье ребенка, способствующее предупреждению возникновения и снижению степени выраженности агрессивных тенденций поведения:

– развитие эмоциональной сферы: игры способствуют осознанию и выражению эмоций, что важно для предотвращения накопления негативных чувств;

– формирование социальных навыков: через взаимодействие с другими детьми в игре ребенок учится уважительно относиться к окружающим, учитывать их интересы и потребности;

– самоидентификация: ролевые игры помогают ребенку лучше понять себя, свои желания и стремления, что снижает вероятность проявления агрессии;

– снижение уровня тревожности: игровая деятельность создает атмосферу безопасности и доверия, что уменьшает чувство беспокойства и страха;

– креативное решение проблем: игры способствуют развитию способности находить нестандартные решения конфликтных ситуаций, что особенно полезно для профилактики агрессии (Г.Э. Бреслав, Н.А. Зыкова, М.А. Панфилова, А.А. Романов и др.).

В процессе реализации системы деятельности, направленной на профилактику возникновения и коррекцию агрессивных тенденций поведения, целесообразно использовать комплекс игр разных видов. Исследователи отмечают, что разные виды игр по-своему помогают снизить уровень агрессивности у воспитанников. Например, сюжетно-ролевые игры позволяют ребенку взять для сюжета игры какую-либо ситуацию, которая будет связана с агрессивным поведением. Ребенок берет на себя роль, в соответствии с которой необходимо отреагировать эмоцию гнева, и ее он будет отображать с помощью таких выразительных средств, как действия, речь, мимика, интонация и т. д. В процессе игры ребенок пропускает эмоции через себя, позволяя тем самым выйти им в более безопасной для него форме.

В театрализованных играх с целью преодоления агрессии используется литературное произведение, в котором есть у какого-либо персонажа эмоции гнева и злобы, с группой детей проигрывается сценка из этого произведения, а ребенку, обладающему высокой агрессивностью, предлагается роль, которая связана с наиболее высокой активностью (например, рыцарь пришел спасать королевство от злобного дракона и др.). После инсценировки с детьми проводится беседа, в которой обязательно обсуждаются ключевые моменты. В ходе режиссерской игры ребенок является режиссером сюжета игры, его развития. Соответственно он может проиграть в безопасной для него ситуации то, что его тревожит, вызывает страх, отреагировать негативные эмоции, тем самым снизив напряжение.

Спортивные и подвижные игры имеют в своем содержании активные физические действия, которые являются одним из лучших способов снижения степени выраженности агрессивных проявлений в поведении ребёнка. В таких играх дети испытывают много эмоций, позволяя их выпустить наружу, а физическая активность дает ту самую нагрузку как в физическом, так и в эмоциональном плане, которая предоставляет детям возможность избавиться от излишнего напряжения, отреагировать негативные эмоции посредством двигательной активности.

Дидактические игры способствуют освоению детьми социально-приемлемых форм поведения в обществе, обогащению представлений о мире эмоций и чувств человека, что также способствует предупреждению возникновения и преодолению агрессивных тенденций поведения воспитанников.

8. Оказание психолого-педагогической поддержки воспитанникам в период их адаптации к учреждению дошкольного образования и подготовки к школе как важные составляющие работы по укреплению психологического здоровья детей

Изменения в образе жизни, микросреде, связанные с поступлением в детский сад, являются причиной эмоционального стресса у детей раннего (дошкольного) возраста, так как их адаптивные возможности весьма ограничены. Поступление ребенка в учреждение дошкольного образования рассматривается в качестве одного из переломных периодов детства, что связано, прежде всего, с резкими изменениями сложившегося динамического стереотипа. Многократное расширение контактов, иной режим дня, новые требования к поведению, отсутствие родителей и другие факторы предрасполагают к возникновению стрессовой ситуации. Распространенным ее проявлением является неблагоприятное течение адаптации воспитанников к яслям, что может негативно отразиться на их здоровье: как психологическом, так и физическом.

Адаптация – это приспособление организма к новой обстановке, а для ребенка учреждение дошкольного образования, несомненно, является новым, еще неизвестным пространством, с новым окружением и новыми отношениями. Адаптация включает широкий спектр индивидуальных реакций, характер которых зависит от психофизиологических и личностных особенностей ребенка, от сложившихся семейных отношений, от условий пребывания в учреждении дошкольного образования. Существует ряд закономерностей, которые следует знать для эффективного взаимодействия с ребенком и возможности ограждения его от сильнодействующих негативных стрессовых ситуаций.

Общая задача педагогических работников и законных представителей воспитанников – помочь ребенку по возможности безболезненно войти в жизнь учреждения дошкольного образования. На пути реализации этой задачи возникают различные трудности: низкий уровень психолого-педагогической культуры родителей; разрозненность мотивов и потребностей у родителей и воспитателей по вопросам воспитания и обучения детей; расхождение в требованиях взрослых и стилях взаимодействия между ребенком и взрослым в учреждении образования и дома и др.

Изменение образа жизни приводит в первую очередь к нарушению эмоционального состояния. Для адаптационного периода характерны эмоциональная напряженность, беспокойство или заторможенность. Ребенок много плачет, стремится к контакту со взрослыми или, наоборот, раздраженно отказывается от него, сторонится сверстников. Таким образом, его социальные связи оказываются нарушенными. Эмоциональное неблагополучие сказывается на сне, аппетите. Разлука и встреча с родными протекают подчас очень бурно, экзальтированно: малыш не отпускает от себя родителей, долго плачет после их ухода, а приход вновь встречает слезами. Изменяется его активность и по отношению к предметному миру: игрушки оставляют его безучастным, интерес к окружающему снижается. Снижается уровень речевой активности, сокращается словарный запас, новые слова усваиваются с трудом. Общее подавленное состояние в совокупности с тем обстоятельством, что ребенок попадает в окружение сверстников и подвергается риску инфицирования чужой вирусной флорой, нарушает реактивность организма, приводит к частым болезням (О.Г. Заводчикова, Н.В. Кирюхина, М.И. Морозова, М.Ю. Сухолет и др.).

На процесс адаптации ребенка к учреждению дошкольного образования в раннем и дошкольном возрасте оказывает влияние взаимодействие множества факторов: внешних, психосоциальных (семейных (стили родительского воспитания, характер внутрисемейных отношений, структурный состав семьи, количество детей в семье и возрастная разница между ними, характер детских взаимоотношений и др.) и факторов детского сада (стиль педагогического общения воспитателей, тип педагогического отношения и взаимодействия, организация жизни детей в группе и др.), и внутренних, индивидуально-типологических.

Ребенку при поступлении в учреждение дошкольного образования необходимо адаптироваться к новым условиям жизни, в которых:

– незнакомые взрослые принимают на себя реализацию удовлетворения его потребностей, которые раньше удовлетворялись только близкими людьми (в реализации бытовых проблем, в заботе, понимании, помощи, защите и т.д.);

– его окружают незнакомые сверстники (в значительно большей численности, чем в прежнем опыте общения ребенка) с различным уровнем нервно-психического развития, характером, потребностями;

– он попадает в новое большое помещение с фиксированными смысловыми зонами и значениями;

– он сталкивается с новыми правилами поведения в группе (режимные моменты, занятия, понятие очередности при получении какой-либо помощи от воспитателя и др.) (М.Ю. Сухолет).

При адаптации ребенка к коллективу детского учреждения речь идет не о нарушении связей с родителями, давно образовавшихся и закрепившихся в те первые месяцы жизни, которые ребенок при нормальных семейных условиях проводит исключительно в семье. Речь идет о временной разлуке с близкими взрослыми и о формировании новых связей, которые, однако, не имеют и не должны иметь характера семейных. Резкое изменение социальных отношений, связанное с поступлением в учреждение дошкольного образования,

представляет для ребенка значительные трудности. Изменение окружающей обстановки, привычных условий, сферы общения и ритма жизни, повышение требований к самостоятельности, интенсивные умственные и физические нагрузки вызывают хроническую эмоциональную напряженность и тревожное состояние, провоцируя развитие синдрома дезадаптации.

В.Н. Белкиной выделяются следующие **уровни адаптации ребенка к учреждению дошкольного образования**:

– **первый уровень** – уровень «полевой» реактивности. Ребенок реагирует не столько на контакты, сколько на интенсивность раздражителя, который он получает из внешней среды. Ребенок ищет для себя позицию комфорта, которая снимает сверхсильные раздражители, определяет дистанцию контактов. Дети находят укромное место, реагируют на слабые раздражители (тихий голос, слабые тактильные раздражители);

– **второй уровень** более совершенен – появляется качественное различение раздражителей. На этом этапе особая чувствительность к ритмическим воздействиям. Они лежат в основе динамических стереотипов. Дети легче приспосабливаются к привычным условиям и очень уязвимы при нарушении стереотипов – проявляют страх, агрессию, негативизм. С удовольствием принимают ритмические движения, стихи, песенки, потешки, тихую музыку;

– на **третьем уровне** происходит преодоление психологических преград, овладение ситуацией, однако у некоторых детей остается боязнь самостоятельности. Дети требуют поощрения, положительных эмоций;

– на **четвертом уровне** они начинают ощущать радость от общения с другими детьми, уверенность в своих успехах (Л.В. Белкина, 2014).

О.Г. Заводчиковой выделены **три фазы адаптационного процесса**:

– **острая фаза**, которая сопровождается разнообразными колебаниями в соматическом состоянии и психическом статусе, что приводит к снижению веса, частым респираторным заболеваниям, нарушению сна, снижению аппетита, регрессу в речевом развитии (длится в среднем один месяц);

– **подострая фаза** характеризуется адекватным поведением ребенка, т. е. все сдвиги уменьшаются и регистрируются лишь по отдельным параметрам на фоне замедленного темпа развития, особенно психического, по сравнению со средними возрастными нормами (длится 3 - 5 месяцев);

– **фаза компенсации** характеризуется ускорением темпа развития, в результате дети к концу учебного года преодолевают указанную выше задержку темпов развития (О.Г. Заводчикова, 2017).

Н.М. Аксарина выделяет **3 основных типа адаптации ребенка к учреждению дошкольного образования**:

Легкая адаптация – когда у ребенка в первые дни посещения учреждения дошкольного образования ухудшается или сильно увеличивается аппетит, пропадает желание играть и контактировать с другими детьми и взрослыми. В основном этот период может составлять 10 – 20 дней. При этом ребенок может даже неожиданно заболеть, но заболевание будет длиться недолго: от 7 до 10 дней. Легкая адаптация отмечается в основном у воспитанников старше полутора лет с благополучным медицинским анамнезом и хорошим состоянием

здоровья. У детей третьего года жизни при поступлении уже, как правило, имеется сформировавшаяся потребность в общении со сверстниками, что облегчает привыкание к коллективу в целом.

Адаптация средней тяжести – протекает на протяжении первых двух месяцев посещения учреждения дошкольного образования. У ребенка могут наблюдаться речевые изменения или изменения физической активности. Иногда даже происходит снижение веса на протяжении 30 – 40 дней у детей, поступающих в учреждение дошкольного образования и имеющих отклонения в состоянии здоровья или неправильные воспитательные воздействия в семье.

Адаптация тяжелой степени заключается, как правило, в частых заболеваниях, которые протекают с осложнениями. При данном виде адаптации наблюдаются стойкие изменения в поведении ребенка: появляется плаксивость, нервозность, нежелание общаться, непослушание и др. Ребенок, как правило, не хочет утром расставаться с мамой и играть с ребятами, может даже спать в сидячем положении, прятаться от взрослых, уединяться. У таких детей резко замедляется умственное развитие, снижается вес. Положительная динамика показателей поведения нарастает медленно. Улучшения не устойчивы, возможны рецидивы плаксивого и пассивного состояния. Темп нервно-психического развития замедляется. Такая форма тяжелой адаптации детей наблюдается чаще всего у детей после 1,5 лет жизни (Н.М. Аксарина, 2017).

Обычно адаптационный процесс проходит за 3-4 недели, но может растянуться на 3-4 месяца. Адаптационный период считается законченным, когда ребенок кушает с аппетитом, вовремя и быстро засыпает, просыпается самостоятельно, без капризов, в меру эмоционально общается со взрослыми и сверстниками. К концу адаптационного периода в норме у воспитанников отмечается значительно более выраженное эмоциональное благополучие, которое создает необходимый фундамент для разностороннего развития и реализации интеллектуального и творческого потенциала малышей. Они пребывают в хорошем настроении, активно играют, взаимодействуют со взрослыми и сверстниками, соблюдают распорядок дня, хорошо кушают и спокойно спят.

Целесообразно внедрение системы психолого-педагогического сопровождения детей раннего (дошкольного) возраста в период адаптации к учреждению дошкольного образования.

Организованная деятельность по адаптации в раннем возрасте должна представлять собой целостную модель (М.Ю. Сухолет). Выстраивая ее, необходимо включать всех участников этого процесса: и педагогических работников, и родителей, и детей. При этом педагог-психолог выступает в качестве тьютора, задача которого, используя современные средства обучения (технологии, методики, игры, пособия), создать (сконструировать) безбарьерную, адаптивную, развивающую, личностно-ориентированную, образовательную среду для всех субъектов образовательных отношений.

Успешность реализации модели **психолого-педагогического сопровождения** подразумевает последовательность в реализации **трех ее этапов**: подготовительного, основного и рефлексивно-оценочного.

1-й этап – подготовительный. Деятельность педагога-психолога на данном этапе отражает взаимодействие по двум направлениям: с воспитателями дошкольного образования, с законными представителями воспитанников. Организуется за 3-4 месяца до поступления ребенка в учреждение дошкольного образования. Содержание работы с законными представителями будущего воспитанника на данном этапе направлено на снижение тревожности, формирование готовности к сотрудничеству. В целях прогнозирования протекания процесса адаптации у детей проводится анкетирование родителей. Полученные данные позволяют грамотно организовать профилактическую и консультативную работу не только с родителями, но и с педагогическими работниками. Одним из условий сохранения психологического здоровья детей является грамотная организация предметно-развивающей среды в группе. При ее создании педагог-психолог выступает в роли координатора действий.

2-й этап – основной. Деятельность педагога-психолога на данном этапе отражает взаимодействие по трем направлениям: с воспитателями дошкольного образования, с законными представителями воспитанников, с детьми. С воспитателями учреждения дошкольного образования проводятся тренинговые занятия, направленные на преодоление трудностей у педагогических работников в общении и взаимодействии с родителями, развитие способности принимать каждого ребенка таким, каков он есть, понимать его интересы, потребности, запросы, возрастные и индивидуальные особенности. Особое внимание в адаптационный период уделяется профессиональному здоровью педагогических работников, так как здоровье детей во многом зависит от здоровья воспитателя. Освоив разнообразные методы саморегуляции психических состояний, педагогический работник получает возможность более эффективно, рационально распределять свои силы в течение каждого дня, адекватно управлять собой в соответствии со сложившейся ситуацией.

Для законных представителей воспитанников разрабатываются памятки, которые являются дополнением к устному содержательному общению. Дисгармония семейных отношений и семейного воспитания или нарушения в сфере детско-родительских отношений оказывают негативное влияние на психологическое здоровье детей. В связи с этим организуются тренинговые занятия с законными представителями воспитанников, направленные на установление и развитие отношений партнерства и сотрудничества родителя с ребенком. Наряду с традиционными формами организации процесса взаимодействия педагога-психолога с семьей особую актуальность получила практика применения электронных ресурсов, современных сетевых сервисов.

Немаловажное значение в сохранении психологического здоровья ребенка играют **адаптационные игры**, поскольку они содействуют накоплению положительного игрового опыта, мягкому вхождению ребенка в детский коллектив, развитию умения детей сотрудничать в деятельности, сопутствуют зарождению творчества и станут основой личностного развития воспитанников. Игры выбираются с учетом игровых возможностей детей, условий проведения, индивидуальных особенностей и предпочтений малышей. В целях преодоления стрессовых состояний организуются игры-занятия. Для того чтобы дети не переутомлялись и не теряли интерес к занятию, все игры и упражнения,

входящие в одно занятие, объединены сказочно-игровым сюжетом. В ходе проводимых игр-занятий у малышей снижается эмоциональное и мышечное напряжение, тревожность, дети становятся более спокойными, уравновешенными, приобретают навыки взаимодействия друг с другом, формируется доверительное отношение к участникам образовательного процесса. Основная задача игр в адаптационный период – формирование эмоционального контакта, доверия детей к воспитателю. Ребенок должен увидеть в воспитателе доброго, всегда готового прийти на помощь человека (как мама) и интересного партнера в игре. Эмоциональное общение возникает на основе совместных действий, сопровождаемых улыбкой, ласковой интонацией, проявлением заботы о каждом ребенке. Первые игры должны быть фронтальными, чтобы ни один ребенок не чувствовал себя обделенным вниманием. Инициатором игр в этот период всегда выступает взрослый. Игры выбираются с учетом возможностей детей, места проведения, количества участников.

Игровые методы адаптации ребенка помогают в решении следующих **задач**. Первая – ознакомительная: рассказать и показать в игре ребенку, что такое учреждение дошкольного образования, выработать к нему положительное отношение и вызвать интерес. Это достигается проигрыванием сюжетов, с которыми столкнется ребенок в учреждении дошкольного образования, с целью создания у него психологической готовности к новому режиму, правилам поведения, социальным отношениям. Вторая – формирующая: исходя из индивидуальных особенностей ребенка, выстраивать адекватные формы поведения, а также развивать у него навыки, предусмотренные задачами возраста (общения, взаимодействия, самообслуживания и т. п.). После серии игр, когда уже будет сформировано положительное отношение к учреждению дошкольного образования, возможно проигрывание острых конфликтных ситуаций, с которыми может столкнуться ребенок, в том числе и плач других детей при расставании с родителями.

Для разработки игровых методов важно следующее: набор сюжетов для проигрывания, различающихся степенью детализации и длительностью игры, подбирается исходя из возрастных и индивидуальных возможностей ребенка; определенные сюжеты для проигрывания подбираются в зависимости от поставленной задачи – ознакомительной, формирующей; эмоциональная вовлеченность взрослого необходима для формирования ответной реакции у ребенка на все проигрываемые события, а также для получения эмпатического сопереживания.

При работе с детьми для уменьшения количества стрессовых реакций необходимо использовать различные формы организации детской деятельности, доступные детям, соответствующие их возрастным особенностям. Данные формы работы должны быть известны ребенку из личного опыта, иметь терапевтический характер, позволять отвлечь ребенка от разлуки с родителями, заинтересовать, снимать напряжение, поддерживать на стабильном уровне эмоциональное состояние. Среди них можно выделить следующие:

– игры с песком, стабилизирующие эмоциональное состояние детей, дающие простор условий для экспериментирования, предполагающие

возможность успешной игры одному, находясь в группе детей (в адаптационный период можно играть и на улице, и в группе – в уголке для игр с песком);

– просмотр и обсуждение с детьми любимых мультфильмов. Одним из критериев отбора мультфильмов для данного просмотра является тот факт, что эти мультфильмы дети просматривали дома с родителями. В таком случае в процессе создания данной коллекции помощь оказывают родители.

– подвижные игры-забавы, основная цель которых – доставить детям радость и удовлетворение от совместного со сверстниками активного и одновременно увлекательного времяпрепровождения;

– все виды театра – настольные (театр игрушек или двусторонних картинок), стендовые (фланелеграф, стенд-книжка, теневой театр), кукольные, проводящийся как за ширмой, так и без ширмы (с куклами бибабо, перчаточными, пальчиковыми, платочными, варежковыми, ростовыми, штоковыми куклами, куклами-марионетками), т.к. встреча с театральными персонажами помогает ребенку расслабиться, снять напряжение, создать радостную атмосферу;

– знакомство с произведениями поэзии пестования, пение колыбельных песен, рассказывание потешек, пестушек и кумулятивных сказок о животных, в которых собран опыт народной педагогики по воспитанию детей раннего и дошкольного возраста в семье и которые обладают явным успокаивающим, терапевтическим воздействием на эмоциональную сферу детей.

В процессе адаптации ребенка в учреждении дошкольного образования также используют такие методы и средства работы с детьми, как элементы телесной терапии (обнять, погладить) и релаксационные игры и упражнения (песок, вода). Целесообразно широкое использование совместных со сверстниками игр на прогулке (Е.О. Смирнова), элементов сказкотерапии (Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева), музыкальной и других «специфически детских» видов деятельности (Е.И. Березинская, Е.А. Панько).

На **3-м, рефлексивно-оценочном, этапе** организуется обзор эффективности работы, который проходит в форме диалога между педагогом-психологом, воспитателями дошкольного образования, администрацией. Для выявления эффективности и результативности проделанной работы по сохранению психологического здоровья детей раннего возраста проводится диагностическое обследование уровня адаптированности воспитанников, показателями которого являются: эмоциональное состояние, социальные контакты с детьми и взрослыми, познавательная и игровая активность, реакция на изменение привычной ситуации.

Важнейшим условием эффективности реализации психолого-педагогической поддержки детей в период адаптации к учреждению дошкольного образования является тесное **сотрудничество детского сада с семьями воспитанников**. Необходимо способствовать повышению психолого-педагогической культуры родителей воспитанников в сфере адаптации ребенка к учреждению дошкольного образования.

Исследователями предлагаются следующие формы, методы и приемы работы учреждения дошкольного образования с семьей: беседы; родительские собрания; анкетирование; посещение на дому; выставки; папки-передвижки;

наглядные формы педагогической пропаганды; консультации; присутствие родителей во время адаптационного периода в группе; укороченное время пребывание ребёнка в группе во время адаптационного периода; алгоритмы «Я одеваюсь», «Учимся складывать вещи», «Я умываюсь» (Л.В. Белкина, 2014).

Основными **психолого-педагогическими условиями**, способствующими эффективному внедрению комплекса мероприятий, нацеленных на успешную адаптацию детей раннего дошкольного возраста к учреждению дошкольного образования, являются:

1. Тщательный подбор педагогических работников во вновь формирующихся группах.
2. Обязательное предварительное ознакомление родителей с условиями работы учреждения дошкольного образования.
3. Постепенное (плановое) наполнение групп.
4. Возможность гибкого режима пребывания детей в начальный период адаптации с учетом индивидуальных особенностей детей.
5. Сохранение в первые 2-3 недели уже имеющихся у детей привычек.
6. Регулярное информирование родителей об особенностях течения процесса адаптации каждого ребенка на основе индивидуальных адаптационных карт.

Таким образом, адаптация к учреждению дошкольного образования – важнейший этап в жизни и развитии ребенка, в результате которого формируются основы способности к стрессоизменчивости, являющейся фундаментальной для сохранения и укрепления психологического здоровья личности.

Следующим этапом в развитии детей, связанным с переходом в новую социальную ситуацию развития в новом институте воспитания и социализации, является переход к школьному обучению. Успешность адаптации ребенка к школе обуславливается степенью сформированности у него ключевых компонентов психологической готовности к школе.

Психологическая готовность к школе – целостное, интегральное образование психики ребенка, обеспечивающее принятие им системы требований, предъявляемых школой в целом и учителем, успешное овладение новой для него учебной деятельностью и новыми социальными ролями.

При становлении у младших школьников учебной деятельности у них формируется и развивается центральное новообразование данного возраста – основы теоретического сознания и мышления и основы связанных с ними способностей (рефлексии, анализа, планирования) (В.В. Давыдов). Усвоение теоретических знаний посредством учебной деятельности полноценно совершается тогда, когда она сочетается с игрой, трудом, с общественно-организаторскими делами и т.д. Учебная деятельность не должна пониматься как проявление лишь интеллектуально-познавательной активности детей. Учебная деятельность – явление целостной и полнокровной их жизни в школьный период развития. Взаимосвязь учебной деятельности с другими видами деятельности детей служит психологической основой единства и неразрывности их обучения и воспитания.

Предпосылки потребности в учебной деятельности в виде познавательных интересов возникают у ребенка старшего дошкольного возраста в процессе развития сюжетной игры, внутри которой интенсивно формируются воображение и символическая функция. Выполнение ребенком достаточно сложных ролей предполагает наличие у него наряду с воображением и символической функцией еще и разнообразных сведений об окружающем мире, о взрослых людях, умения ориентироваться в этих сведениях согласно их содержанию. Сюжетно-ролевая игра способствует возникновению у ребенка познавательных интересов, однако сама по себе она полностью удовлетворить их не может. Поэтому дети стремятся удовлетворить свои познавательные интересы путем общения со взрослыми (в детских садах – посредством различных занятий), путем наблюдений за окружающим их миром, черпая различные сведения из доступных им книг, журналов, телевидения, интернет-ресурсов. В результате воспитанники старшего дошкольного возраста как бы «перерастают» те возможности, которые предоставляет игровая деятельность их развивающимся познавательным интересам, воображению, символической функции. Дети начинают нуждаться в более обширных источниках знания, чем их может предоставить повседневная жизнь и игра. В условиях всеобщего школьного обучения «дошкольника перестает удовлетворять привычный образ жизни, и он хочет занять позицию школьника («хочу в школу ходить», «хочу в школе учиться» и т.п.)» (Л.И. Божович, 1979, с. 48).

Приход в школу позволяет ребенку выйти за пределы своего детского образа жизни, занять новую жизненную позицию и перейти к выполнению общественно значимой учебной деятельности, которая дает богатый материал для удовлетворения познавательных интересов и воображения ребенка: они выступают теперь как психологические предпосылки возникновения у него подлинной потребности в усвоении теоретических знаний. В самом начале школьной жизни у ребенка еще нет такой потребности – она возникает на основе познавательных интересов и воображения лишь в процессе реального усвоения детьми элементарных теоретических знаний при совместном с учителем выполнении простейших предметных учебных действий, направленных на решение соответствующих учебных задач. Иными словами, потребность в теоретических знаниях как психологическая основа учебной деятельности не предшествует ее реальному выполнению, а возникает в процессе ее собственного формирования. Это обстоятельство в свое время было отмечено Л.С. Выготским, который писал: «Развитие психологической основы обучения... не предшествует началу обучения, а совершается, в неразрывной связи с ним, в ходе его поступательного движения» (Л.С. Выготский, 1982, с. 243).

Таким образом, содержание учебной деятельности в виде теоретических знаний является вместе с тем ее потребностью (можно сказать, что познавательные интересы детей дошкольного возраста превратились в потребность учения у школьников).

Структура психологической готовности к школе включает в себя следующие компоненты: интеллектуальный, личностный, социально-психологический, волевой.

Наиболее интенсивно формирование всех компонентов психологической готовности к школе у детей старшего дошкольного возраста происходит в процессе игровой деятельности. Однако психологи отмечают, что только при достаточно высоком уровне развития игровая деятельность может задавать зону ближайшего развития, а значит, иметь статус ведущей и определять становление и развитие психологической готовности ребенка к школе.

Таким образом, важно, чтобы взрослые, участвующие в воспитании ребенка дошкольного возраста, основное внимание уделяли содействию развитию у него игровой деятельности. В.В. Давыдов отмечал: «Я не считаю целесообразной подготовку детей к школе путем усвоения ими «школьных» технологий (пусть даже развивающих)) с помощью систематических тренировочных занятий. Даже овладение детьми началами чтения и математики необходимо проводить в формах игровой и других видов дошкольной деятельности, направленной на развитие творческих возможностей детей» (В.В. Давыдов).

Среди многочисленных стихотворений С.Я. Маршака есть и такие:

Существовала некогда пословица,
Что дети не живут,
А только жить готовятся.
Но вряд ли в жизни пригодится тот,
Кто, жить готовясь, в детстве не живет.

Мудрый классик детской литературы подметил то, что доказывали и продолжают доказывать и отстаивать прогрессивные психологи и педагоги всего мира: самоценность детства, право ребенка на полноценное его проживание в процессе сопутствующих дошкольному возрасту «специфически детских» видов деятельности (игровой, музыкальной, театрализованной, изобразительной, художественно-речевой…).

Как заметила Л.И. Божович, осознание своего социального Я и возникновение на этой основе «внутренней позиции» (т.е. целостного отношения к окружающему и самому себе), побуждает соответствующие потребности и стремления ребенка, в том числе и потребность выйти за рамки своего привычного, детского образа жизни, занять новую, более значимую роль в обществе… Невозможность реализовать эту потребность порождает кризис 7 лет. Замечено: именно в период кризиса 7 лет впервые происходит осознаваемое самим ребенком расхождение между его объективным общественным положением и его внутренней позицией. Если переход к новому положению своевременно не происходит, то это отражается негативно на самочувствии, поведении ребенка (возникает неудовлетворенность, капризность, раздражительность, учащаются конфликты с окружающими взрослыми, прежде всего – с родителями, воспитателями и др.). У детей этого возраста повышается значимость и широкого социального окружения.

Ученые установили факторы, определяющие становление характера учения ребенка дошкольного возраста. По мнению Л.С. Выготского, характер учения ребенка определяется отношением к требованиям взрослого, которые учёный условно называл программой того, кто обучает ребёнка. До 3 лет, отмечает Л.С. Выготский, ребёнок учится как бы по своей собственной

программе, а не по программе взрослых. Прежде чем он становится способным учиться систематически (по программе взрослых), он проходит известный подготовительный этап, в ходе которого новые требования, предъявляемые к нему со стороны других людей, постепенно превращаются в его «собственную» программу. Происходит это не сразу и не просто. К 6–7 годам ребёнок как раз и делает в своём учении следующий новый шаг — он начинает учиться по программе своих педагогов, приближаясь к требованиям школы. Итак, учебная деятельность направлена на результат. Но результат этот своеобразен. Заключается он не во внешних изменениях (как это наблюдается в изобразительной или трудовой деятельности), а во внутренних, которые происходят в самом ребёнке — в приобретённых им впрок для будущего знаниях, умениях, навыках. Нацеленность, направленность на такой результат складывается у детей постепенно.

Исследователи выделяют две основные группы мотивов учения детей, готовых к обучению в школе, к учебной деятельности: 1) широкие социальные мотивы учения, или мотивы, связанные с потребностями ребёнка в общении с другими людьми, в их оценке и одобрении, с его желаниями занять определённое место в системе доступных ему отношений; 2) мотивы, связанные непосредственно с учебной деятельностью, познавательные интересы детей, потребность в интеллектуальной активности и в обладании новыми знаниями, умениями, навыками.

Педагогическим работникам и родителям воспитанников необходимо обратить основное внимание на то, сформированы ли у детей старшего дошкольного возраста предпосылки учебной деятельности, являющиеся фактически новообразованиями дошкольного детства. Особо важное значение для овладения учебной деятельностью имеют следующие из них:

изменение мотивационной сферы ребенка (появление познавательных и социальных мотивов учения, возникновение соподчинения мотивов поведения и деятельности, появление новообразования «внутренняя позиция школьника» (Л.И. Божович) и др.);

достижение такого уровня развития познавательной сферы, при котором ребенок может справиться с работой по правилу и по образцу, осуществляя процесс саморегуляции (Д.Б. Эльконин, Е.О. Смирнова. и др.);

владение ребенком простейшими операциями обобщения (Л.С. Выготский. Л.И. Божович и др.);

развитое воображение, позволяющее видеть целое раньше частного, как условие творческого приобщения ребенка к культуре (В.В. Давыдов, В.Т. Кудрявцев и др.);

свободное владение языком, на котором ведется обучение в школе (Н.И. Гуткина).

Важна целенаправленная работа по приобщению детей к азам психологической культуры. И еще – значимо, чтобы эталон, образец коммуникативной компетентности был рядом – воспитатель, способный создать своим общением теплую, мажорную атмосферу в группе, найти «ключик» к своим таким разным воспитанникам, и, конечно, родитель, не уступающий в этом педагогическому работнику.

В числе социальных страхов, встречающихся у детей, стоящих на пороге школы, бывают «школьные страхи» (сохраняются у учеников до 2-3 классов). Содействуя формированию готовности своего ребенка к школе, позитивному представлению о ней, родители тем самым могут «снять» этот страх, предупредить возможность его появления у своего сына, дочери. Кроме того, преодолеть «школьные страхи» поможет и проигрывание тех ситуаций, которые наиболее всего беспокоят будущего школьника (опоздание, затруднения в учебе, конфликты с одноклассниками и др.). В игре, в безопасной условной ситуации, «от имени своей игрушки», ребенок (возможно, с помощью взрослого) наверняка найдет варианты разрешения различных затруднительных ситуаций, которые могут возникнуть в его будущей школьной жизни. Весьма уместным будет использование юмора, обращение к каким-то забавным ситуациям из школьной жизни. Эффективным будет также использование рисования: изображение ситуаций, которые беспокоят ребенка. Отреагировав на листе бумаги свои негативные переживания, тревогу, ребенок сможет испытать «катарсис» (очищение), позволяющий снизить напряжение, расслабиться, сформировать спокойное, уверенное отношение к предстоящим переменам в жизни.

Таким образом, психолого-педагогическая поддержка способствует сохранению и укреплению психологического здоровья ребенка. Особенно значимой она является при проживании возрастных кризисов с переходом на новый возрастной этап, в ситуациях необходимости приспособления к изменяющимся жизненным условиям. Наиболее острую потребность в психолого-педагогической поддержке испытывают дети «группы риска», характеризующиеся неуверенностью в себе, высокой агрессивностью, тревожностью, наличием невротических страхов и т.п. Необходимым условием эффективности данной поддержки является сотрудничество всех субъектов образовательного процесса с приобщением их к психолого-педагогической культуре.

Тема 2.4.2. Формирование психологического здоровья воспитанников средствами «специфически детских» видов деятельности

Вопросы для обсуждения:

1. Создание благоприятных условий для развития игры и других «специфически детских» видов деятельности как необходимое условие сохранения и укрепления психологического здоровья детей.
2. Возможности использования игры как средства укрепления психологического здоровья ребенка: сюжетно-ролевой, режиссерской, подвижной, игры-драматизации.
3. Возможности использования художественной деятельности (изобразительной, музыкальной, театрально-художественной, литературно-художественной) как средства укрепления психологического здоровья ребенка.
4. Оказание воспитанникам психолого-педагогической поддержки в преодолении страхов, повышенной тревожности и агрессивности посредством использования «специфически детских» видов деятельности.

5. Анализ примерных программ формирования психологического здоровья детей раннего и дошкольного возраста средствами «специфически детских» видов деятельности и их внедрения в образовательный процесс учреждений дошкольного образования.

6. Совершенствование педагогического взаимодействия, использование в нем «игровой позиции» как важное условие успешности профилактической работы по сохранению психологического здоровья ребенка.

7. Повышение уровня психологической культуры педагогических работников, укрепление их профессионального здоровья как путь к психологическому здоровью воспитанников учреждения дошкольного образования.

Основные понятия: психолого-педагогическая поддержка; «специфически детские» виды деятельности; арттерапия; сказкотерапия; игротерапия; образовательный процесс; «игровая позиция»; психологическая культура.

Вопросы для самоконтроля:

1. Какие виды деятельности относятся к «специфически детским» и в чем заключается их роль в развитии ребенка дошкольного возраста и укреплении его психологического здоровья?
2. Какова роль игры и различных ее видов в укреплении психологического здоровья детей дошкольного возраста?
3. Раскройте механизм воздействия художественной деятельности на эмоциональное состояние ребенка и этапы реализации психолого-педагогической поддержки в направлении укрепления психологического здоровья детей посредством художественной деятельности.
4. В чем заключается «игровая позиция» воспитателя дошкольного образования и какова ее роль в развитии личности ребенка, становлении и укреплении его психологического здоровья?
5. Какова структура профессиональной психологической культуры личности педагогического работника и ее роль в сохранении и укреплении психологического здоровья детей?

Информационный материал

1. Создание благоприятных условий для развития игры и других «специфически детских» видов деятельности как необходимое условие сохранения и укрепления психологического здоровья детей

Сегодня, в период расцвета высоких технологий, устремленности общества к интенсификации развития, особую актуальность приобретает проблема реализации идеи самоценности детства (Ж. Ж. Руссо, Я. Корчак, П. П. Блонский, А. Валлон и др.), концепции амплификации детского развития (А. В. Запорожец) и, соответственно, необходимость рассматривать каждый возрастной период как обладающий своей специфической, непреходящей абсолютной ценностью для развития личности. В связи с этим в период

дошкольного детства важно содействовать развитию «специфически детских» (А. В. Запорожец) видов деятельности: игровой, художественной (изобразительной, музыкальной, театрально-художественной, художественно-речевой), детского экспериментирования.

Игра – ведущая деятельность детей дошкольного возраста, в процессе которой происходит поэтапное формирование личности ребенка. Как отмечал Л. С. Выготский, «в игре ребенок всегда выше своего среднего возраста, выше своего обычного повседневного поведения; он в игре как бы на голову выше самого себя. Игра в конденсированном виде содержит в себе как в фокусе увеличительного стекла все тенденции развития…» (Л. С. Выготский, 1984). Именно «в связи с развитием игры как ведущей деятельности ребенка дошкольного возраста происходят главнейшие изменения в его психике, именно внутри игры развиваются психические процессы, подготавливающие переход воспитанника к новой, более высокой ступени развития», – писал А. Н. Леонтьев (А. Н. Леонтьев, 1983).

В игре ребенок обретает духовные и физические силы. Преимущественно в данной деятельности развиваются его внимание, память, воображение, дисциплинированность, ловкость. В игре дети проявляют самостоятельность, активность, инициативность. Именно здесь происходит основное свободное взаимодействие со сверстниками и взрослыми, в процессе которого дети учатся договариваться, искать компромисс в различных ситуациях, учитывать интересы других детей.

К.Д. Ушинский указывал на специфическую особенность игры: «Игра потому и игра, что она самостоятельна для ребенка…» (К.Д. Ушинский, 2004). Соответственно необходимо содействовать развитию детской игры, являющейся как самостоятельной творческой деятельностью, так и эффективным средством воспитания и обучения (Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, Н. К. Крупская, А. Н. Леонтьев, А. С. Макаренко, Е. О. Смирнова, К. Д. Ушинский, Д. Б. Эльконин и др.).

Игровая деятельность, игровая субкультура современного ребенка претерпевает значительные изменения, обусловленные, по мнению исследователей, новой социальной ситуацией детства, возникшей в связи с социально-экономическими и культурными преобразованиями, кризисом детско-взрослых отношений и событийности взросления, специфическим влиянием информационного пространства на изменения детской картины мира и, соответственно, снижением коммуникативных потребностей и уровня общения со сверстниками (В. В. Абраменкова, А. Л. Венгер, Т. Д. Марцинковская, Т. М. Недвецкая, Е. О. Смирнова, Д. И. Фельдштейн и др.). Игра, выполняющая важнейшие функции – социализации, коммуникации, познания, развивающую, психокоррекционную, самоопределения, самоодушевления, самореабилитации, аутопсихотерапевтическую, самозащиты, – утрачивает свою ведущую роль в развитии многих детей сегодня. Однако другого, альтернативного, самостоятельного вида деятельности, который мог бы взять на себя роль ведущего, не существует. Соответственно низкий уровень игровой деятельности современных детей негативно сказывается на дальнейшем их развитии в последующие периоды жизни, так как в свое время Д. Б. Эльконин

указывал на то, что «переход на следующий, более высокий этап развития подготавливается и определяется тем, насколько полно прожит предшествующий период, насколько созрели те внутренние противоречия, которые могут разрешиться путем такого перехода» (Д. Б. Эльконин, 1999).

2. Возможности использования игры как средства укрепления психологического здоровья ребенка: сюжетно-ролевой, режиссерской, подвижной, игры-драматизации

Игра обладает богатым потенциалом в развитии личности ребенка, сохранении и укреплении его психологического здоровья. Игровой деятельности характерны следующие особенности:

- ✓ мотив игры – не в получении утилитарного эффекта, а в самом процессе;
- ✓ результат игры – не конкретная вещь, а эмоциональное переживание и изменения в самой личности;
- ✓ наличие воображаемой, «мнимой» ситуации (Л.С. Выготский);
- ✓ игра – это добровольная деятельность детей.

Игра является самым близким, доступным, интересным видом деятельности детей дошкольного возраста. Личностные качества ребенка наиболее интенсивно формируются в игровой деятельности. В игре складываются другие виды деятельности, которые потом приобретают самостоятельное значение. Игра относится к косвенному методу воздействия: ребенок не ощущает себя объектом воздействия взрослого, а является полноправным субъектом деятельности. По выражению С.Л. Рубинштейна, «в игре, как в фокусе, собираются, в ней проявляются и через нее фокусируются все стороны психической жизни личности; в ролях, которые ребенок, играя, на себя принимает, расширяется, обогащается, углубляется сама личность ребенка» (С.Л. Рубинштейн, 2012).

Как считал Л.С. Выготский, огромное значение в развитии ребенка дошкольного возраста имеет игра. В своих трудах он писал: «Сущность игры в том, что она есть исполнение желаний, но не единичных желаний, а обобщенных аффектов» (Л.С. Выготский, 2005, с. 64). В дошкольном возрасте возникают различные потребности и побуждения, которые очень важны для всего развития ребенка. У ребенка в этом возрасте появляются нереализуемые желания, непосредственно приводящие к игре. Ребенок играет, не осознавая мотивов игровой деятельности.

Игра является важнейшим средством развития воображения, которое относят к числу основных фундаментальных новообразований дошкольного детства. Многие ученые становление личности связывают с возникающим и развивающимся в ходе игры воображением. Л.С. Выготский в своих трудах писал о том, что принятие воображаемой роли создает «зону ближайшего развития» ребенка. Играть – значит то же, что и экспериментировать. Всякая новая игра – это открытие непознанного, это радость победы и удовлетворения.

Вместе с тем, «игра — арифметика социальных отношений» (Л.С. Выготский), именно здесь ребенок приобретает навыки и новые формы общения. Интересы, потребности, идеи ребенка переплетаются с мнениями, предложениями других детей. У ребенка развивается эмоционально-волевая

сфера, возникает потребность и способность преодолеть в себе эгоистические тенденции, признавать мнения и заслуги других, считаться с желаниями, интересами играющих. Не случайно «игра — это школа морали не на словах, а на деле» (Д.Б. Эльконин).

Многие ученые считают игру «школой произвольного поведения» (Л. С. Выготский и др.) Участие в игре и необходимость выполнения ее правил требует от детей порой немало волевых усилий, содействует возникновению и развитию способности соподчинять мотивы своей деятельности. Именно в игре, деятельности максимально свободной от всякого принуждения, ребенок раньше всего обретает способность к произвольности, научается регулировать свое поведение, управлять им. В процессе игры с правилами рождается и развивается воля ребенка (Л. С. Выготский, Д.Б. Эльконин). «Игровые правила, – пишет Л. С. Выготский, – конечно, существенно отличаются от правила не трогать чужих вещей и сидеть тихо за столом; в первую очередь они отличаются тем, что устанавливаются самим ребенком! Это есть правила его для самого себя, правила, как говорит Ж. Пиаже, внутреннего ограничения и самоопределения. Ребенок сам себе говорит: я должен себя вести так, как в этой игре. Это совсем иное, чем когда ребенку говорят: это можно, а это нельзя… Совсем другое отношение у него к правилам, которые он устанавливает сам» (Л.С. Выготский, 2005, с. 209).

Игра имеет большое значение в развитии мотивационной сферы детей дошкольного возраста. Д.Б. Эльконин в своих исследованиях отмечает: «Значение игры не ограничивается тем, что у ребенка возникают новые по своему содержанию мотивы деятельности и связанные с ними задачи. Существенно важным является то, что в игре возникает новая психологическая форма мотивов» (Д.Б. Эльконин, 2009, с. 323). Именно в игре, по мнению Д. Б. Эльконина, происходит переход мотивов, имеющих форму досознательных аффективно окрашенных непосредственных желаний, к мотивам, имеющим форму обобщенных намерений, «стоящих» на сознательности.

Игра создает благоприятные возможности также для удовлетворения и развития потребности ребенка в самоутверждении, признании, для формирования такого важного образования личности, как самооценка. Детскую игровую деятельность не без основания относят к наиважнейшей, универсальной сфере «самости» ребенка, в которой идут мощные процессы «само»: самоодушевления, самоопределения и, что особенно важно, самореабилитации (Е.А. Панько, С.А. Шмаков). В процессе их реализации осуществляется активное саморазвитие, подготовка ребенка к будущему, «опробование» неведомого, того, что представляется сегодня опасным, внушает страх. Воспитанник берет на себя в игре такую роль, которая предохраняет его от противоречий во внутриличностном и межличностном пространстве. Значимо и то, что в таких случаях он приобретает возможность приобщиться к психологической культуре и опробовать новые социальные роли. Успешное прохождение в игровой деятельности через тревожащее ребенка помогает представить ему ожидаемые события в более «светлых тонах», сохранить доверие к миру. К числу отмеченных выше функций игры, связанных со становлением «самости» ребенка, Е. А. Панько относит «аутотерапевтическую» функцию и функцию

самозащиты. Специфичны ситуации, в которых наблюдается ее использование ребенком: как правило, в ситуациях «ущемления» потребности в самоутверждении, признании угрозы снижения самооценки, в ситуациях, способных «разрушить» его позитивный образ Я. Используя игру как средство аутопсихотерапии, ребенок чувствует себя защищенным в своем пространстве детства. Есть основание рассматривать охрану и сохранение психологического здоровья как основное назначение данной функции игры детей дошкольного возраста (Е.А. Панько, 2012).

Необходимо отметить, что, по мнению А. А. Романова, игровая терапия будет являться эффективной только в том случае, если будут четко поставлены игровые задачи, или игровые тактические приемы коррекции психологического здоровья ребенка, которые вводит взрослый. Исследователь выделил следующие возможные игровые задачи: стимуляция телесного контакта (реализуется в процессе прикосновений, рукопожатий, поглаживания ребенка); стимуляция соревнования, соперничества (стратегия должна вызвать у детей желание испытать себя, собственные силы, способности, выиграть); стратегия осознания особенностей поведения или состояния; стратегия стимуляции гуманных чувств; стратегия отреагирования; стратегия ориентации на эмоциональное состояние другого (А.А. Романов, 2006, с. 21).

Учеными отмечается высокая значимость приобщения к психологической культуре всех участников образовательного процесса в ходе реализации системы работы, нацеленной на укрепление психологического здоровья воспитанников средствами игровой деятельности.

В процессе реализации деятельности, направленной на укрепление психологического здоровья, целесообразно использовать различные виды игр. Сюжетно-ролевые игры направлены на объединение участников, их раскрепощение в группе, преодоление застенчивости, неуверенности в себе; стимулирование положительных эмоций, формирование творческой активности личности. Можно предложить такие сюжеты, как «Путешествие», «Семья», «Больница», «Магазин», «Спасатели», «Цирк» и др. Важно оказать психолого-педагогическую поддержку застенчивым, неуверенным в себе детям, помочь им преодолеть коммуникативный барьер.

Исследователи отмечают, что в учреждении дошкольного образования подвижная игра – незаменимое средство воспитания. От игры дети получают удовольствие, испытывают «мышечную радость». Эмоциональный фон игры позволяет добиваться высокой двигательной активности. Это способствует приобретению и совершенствованию разнообразных двигательных навыков, повышает тренированность участников, положительно сказывается на качественной и количественной сторонах двигательной деятельности. Подвижные игры активизируют функциональное развитие органов и систем организма, стимулируют совершенствование функций различных анализаторов, нервных процессов, содействуют сохранению баланса процессов возбуждения и торможения (В.Н. Шебеко).

Исследователи отмечают, что главную функцию в формировании самооценки выполняет рефлексия. С ее помощью ребенок оценивает свои возможности, учится показывать собственные рассуждения. И первая ступень –

это переживание эмоций. В игре у воспитанников обогащается, развивается мир эмоций и чувств. С одной стороны, дети проявляют уже сложившиеся у них привычки и способы эмоционального реагирования, а с другой стороны, в игре обогащается эмоциональный опыт, формируются новые привычки в поведении. В момент перевоплощения ребенок испытывает чувства другого, в то же время, свои собственные, мешавшие ему чувства, он отодвигает на второй план. Деятельность, связанная с четкой установкой на результат (спортивные упражнения, спортивные игры, игры-эстафеты) является благоприятной для формирования самооценки. В связи с этим у детей формируются умения выступать инициатором двигательной деятельности, появляется возможность проявить собственную позицию, формируется способность объяснять свои действия, находить и исправлять ошибки (В.Н. Шебеко). У детей старшего дошкольного возраста на основе самооценки появляется саморегуляция своей деятельности (контроль над своим поведением). Наибольшее влияние в развитии самоконтроля оказывает взаимоконтроль детьми друг друга. Дети меняются ролями «исполнителя» и «контролера», что повышает у них желание сделать лучше, повышается требовательность к своим действиям. Ситуация самоконтроля дает детям стимул для освоения самоконтроля. Направленность ребенка на собственные внутренние и внешние действия рождает способность управления собой, самооценивания себя.

Театрализованные игры, драматизации сказок и рассказов широко используются в процессе реализации системы работы по укреплению психологического здоровья детей. С учетом рекомендаций Учебной программы дошкольного образования целесообразно обращаться к следующим произведениям художественной литературы:

– сказкам: белорусским народным сказкам «Пра быка і яго сяброў», «Як курачка пеўніка ратавала»; таджикской народной сказке «Стрелок и его друзья»; осетинской народной сказке «Что дороже?»; психотерапевтическим и психокоррекционным сказкам А. Гнездилова, Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой, А. Смирновой, О. В. Хухлаевой («Снежинка», «Цветок по имени Незабудка», «Ежик», «Сказка о девочке Насте, которая боялась темных кладовок», «Сказка о Чебурашке», «Хочу быть счастливым» и др.).

– рассказам: «Самое страшное» (Е. Пермяк), «Два товарища» (Л.Н. Толстой), «Мае і твае» (Л. Арабей) и др.

Укреплению психологического здоровья способствует активное внедрение игр, направленных на развитие эмоциональной сферы, в которых дети учатся выражать эмоции, чувства с помощью мимики и пантомимики. Такие игры расширяют представление детей об основных эмоциях; развивают умение понимать и выражать эмоциональное состояние, используя различные экспрессивные средства (например, игра «Я и мои эмоции»). С целью укрепления психологического здоровья воспитанников, формирования его компонентов важно также использовать в работе с детьми игры, направленные на развитие позитивного самовосприятия и самопринятия («Кто себя погладит так, как я?» и др.), чувства защищенности в группе («Переполненный автобус» и др.), коммуникативных умений (например, игры «Мост дружбы», «Я знаю»), произвольности и саморегуляции («Запретное движение», «Черепаха» и др.),

снижение уровня агрессивности и импульсивности («Каратист», «Поссорились два петушка», «Тух-тибитух!») и т.д.

Целесообразно проведение социально-психологических тренингов для воспитанников дошкольного возраста, построенных на сочетании игр различных видов различной направленности. Такие тренинги включают в себя 3 этапа: вводный (игры «Здравствуй, носик!», «Солнечный лучик», «Приветствие по кругу» и др.), основной (игры «Веселый паровозик», «Танец в парах», «Волшебные руки» и др.) и заключительный. В завершение комплекса целесообразно предлагать воспитанникам игры, способствующие закреплению положительного коммуникативно-личностного опыта, насыщению жизни детей позитивными эмоциями.

3. Возможности использования художественной деятельности (изобразительной, музыкальной, театрально-художественной, литературно-художественной) как средства укрепления психологического здоровья ребенка

Ученые отмечают наличие определенных возрастных предпосылок успешного овладения детьми дошкольного возраста художественной деятельностью: чуткость к образно-эмоциональным моментам, характерное для данного возраста соотношение I и II сигнальных систем, близость детей к художественному типу, реактивность на непосредственные впечатления, доставляемые органами чувств, особое «эстетическое отношение к жизни» (проявляется в отношении ко всему в мире как к живому, самоценному и родственному себе) (А.В. Запорожец). В.Т. Кудрявцев рассматривает эстетическое воспитание, выполняющее функцию развития творческого воображения, в качестве магистральной линии образовательного процесса в учреждении дошкольного образования

Арт-терапия представляет собой психологическое воздействие искусством и используется в социальной, педагогической, психологической работе с целью развития и гармонизации психики. Современные исследователи, рассматривая коррекционные возможности арт-терапии, определяют ее как технологию с предоставлением ребенку практически неограниченных возможностей для самовыражения и самореализации в продуктах творчества (А. В. Сизова, М. Н. Сирнова, Н. Ю. Гордеева и др.). Создание творческих работ, их признание взрослыми способствуют повышению самооценки, формированию позитивного образа Я ребенка.

Основная цель арт-терапии – коррекция психоэмоционального состояния личности, испытывающей трудности эмоционального развития в результате стресса, неудовлетворения семейными отношениями, переживания эмоционального отторжения другими людьми и других факторов, что приводит детей к депрессии, эмоциональной неустойчивости, импульсивности эмоциональных реакций, чувству одиночества, межличностным конфликтам, низкой самооценке и подобным состояниям.

Ученые выделяют два механизма психологической коррекции с помощью арт-терапии (О. А. Карабанова, 1997): 1) искусство позволяет в своеобразной символической форме переконструировать травмирующую ситуацию и найти

выход из нее, используя креативные способности ребенка; 2) под воздействием искусства появляется эстетическая реакция, изменяющая действие «аффекта от мучительного к приносящему наслаждение» (Л. С. Выготский, 1987).

Исследователи отмечают, что показаниями для использования арт-терапии в коррекционной работе с детьми являются следующие виды нарушений в развитии: 1) отклонения в развитии психоэмоциональной сферы (эмоциональная депривация, переживание эмоционального отвержения, чувства одиночества, трудности эмоционального развития, актуальный стресс, депрессия, снижение эмоционального тонуса, лабильность, импульсивность, повышенная тревожность, страхи, фобические реакции и др.); 2) нарушения в становлении образа Я, развитии рефлексивной деятельности ребенка (преобладание негативного образа Я, низкая, дисгармоничная, искаженная самооценка, низкий уровень самопринятия и др.); 3) нарушения в системе межличностного взаимодействия детей (конфликтные межличностные отношения в семье, учреждении образования, низкий уровень коммуникативных умений ребенка и др.); 4) психосоматические отклонения в развитии (в дыхательной, сердечно-сосудистой, двигательной, вегетативной и центральной нервной системах).

Использование арт-терапии предполагает две формы организации: индивидуальную и групповую (Т. В. Келлер, В. Е. Фолке, Р. Б. Хайкин). Однако, несмотря на различия, групповая и индивидуальная формы едины в том, что фокусом психокоррекционного воздействия в том и другом случаях является каждый ребенок, а не группа в целом. Форма организации определяется характером нарушений в развитии ребенка и коррекционными задачами. Если проблемы ребенка лежат в сфере эмоциональных отношений и эмоционального развития, более эффективно на начальном этапе использование индивидуальной формы арт-терапии; в случаях, когда трудности в развитии ребенка концентрируются вокруг социального приспособления, предпочтительной является групповая форма работы.

Арт-терапия предусматривает широкое использование разных видов художественной деятельности: музыкальной, изобразительной, литературно-художественной, театрально-художественной.

Наличие положительного влияния изобразительного творчества на человека убедительно доказали отечественные и зарубежные учёные (Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, Е. И. Игнатьев, В. С. Кузин, Б. М. Неменский, Н. П. Сакулина, Б. Джефферсон, Э. Крамер, В. Лоунфельд, У. Ламберт и др.). Идеи представителей психоаналитического направления оказали влияние на содержание и характер исследований арттерапевтов М. Намбург, Э. Крамер, И. Чампертон и послужили теоретическому обоснованию положительного воздействия художественного творчества на эмоциональную сферу. Согласно М. Намбург, в результате художественных занятий постепенно преодолеваются сомнения в своей способности свободно выражать страхи, потребности, фантазии в рисунках. Э. Крамер обращает внимание на другие факторы воздействия изотерапии. Основным в достижении положительных эффектов изотерапии она считает неограниченные возможности самого процесса художественного творчества, дающего возможность выражать и повторно

переживать внутренние конфликты: «В процессе творческого акта внутренние конфликты переживаются вновь, осознаются и, в конечном счёте, разрешаются».

В психотерапевтическом контексте можно сказать, что занятия изобразительным искусством носят спонтанный характер. Специалисты по изотерапии согласны в том, что художественные таланты и специальная подготовка детей не играют роли при использовании изобразительного искусства в качестве терапевтического средства. При проведении изотерапии важен творческий акт как таковой, а также особенности внутреннего мира творца, которые выявляются в результате осуществления этого акта.

Карл Юнг считал, что воображение и творчество сами по себе обладают целительной силой: «Не только художник, но и каждый, кто наделён творческими способностями, обязан своей фантазии всем лучшим, что он сделал в жизни».

При описании творческой деятельности, в процессе которой субъект наблюдает за развитием своих фантазий, не пытаясь сознательно воздействовать на них, Юнг использовал термин «активное воображение». Хорошим примером применения спонтанного фантазирования в изотерапии может служить методика, основанная на рисовании каракулей, когда ребенок без какого-либо предварительного замысла рисует линию, не отрывая карандаш от бумаги. Смысл этого упражнения в том, что при его выполнении происходит спонтанное выражение текущих переживаний. Когда члены психотерапевтической группы заняты рисованием каракулей, из глубины души каждого всплывает неосознанное. По окончании этого процесса участникам предлагают попытаться определить, что означают загогулины, предметы или фигуры, которые явились им из подсознания. Такие приёмы аналогичны методам, которые и сам Юнг применял для того, чтобы развивать «активное воображение» своих пациентов (Юнг предлагал им в своём воображении завершать «недосмотренные» сны).

Исследователи выделяют 2 основных направления арттерапевтической работы с использованием средств изобразительной деятельности: 1) использование уже существующих произведений изобразительного искусства путём их анализа и интерпретации детьми; 2) пробуждение к самостоятельным творческим проявлениям в изобразительной деятельности.

Изотерапия широко используется в психокоррекционной практике. Она даёт положительные результаты в работе с детьми с различными проблемами. Изобразительно-игровое пространство, материал, образ в рисунке являются для детей средством психологической защиты, которое помогает в трудных обстоятельствах. Рисуночная терапия, как указывает в своей работе О. А. Карабанова, рассматривается в первую очередь как проекция личности ребёнка, как символическое выражение его отношения к миру. Изотерапия существенно отличается от занятий образовательной области «Искусство». Характеризуя коррекционную направленность рисуночной терапии, используемой в работе с детьми, О. А. Карабанова определяет три принципиальных отличия изотерапии от традиционных занятий образовательной области «Искусство». Первое связано с целями и задачами рисуночной терапии: изотерапия – это самовыражение в рисунке и моделирование конфликтной ситуации, а на занятиях по рисованию – овладение средствами и техниками изображения. Второе отличие касается

продуктов изобразительной деятельности: в терапии изобразительной деятельности качество рисунка не выступает важным критерием его оценки (рисунок обладает собственной ценностью, связанной с последовательностью этапов разрешения личностных проблем ребёнка). На занятиях образовательной области «Искусство» основным при анализе рисунка является мера и качество овладения ребёнком системой образовательных средств. Третье отличие состоит в различии функций взрослого в образовательном и терапевтическом рисовании. На учебных занятиях эти функции сводятся к передаче ребёнку новых способов и средств изображения и организации процесса их усвоения ребёнком. В изотерапии взрослый помогает детям осознать и разрешить проблему, внешне выразить её в рисунке, лепке и определить выход проблемы.

Исследователи отмечают наличие широкого спектра задач, на решение которых направлена изотерапия: 1) получить материал для интерпретации и диагностических заключений; содержание и стиль художественных работ дают изобилие информации о ребёнке, который сам может помогать в интерпретации своих произведений; 2) способствовать облегчению процесса коррекции посредством выражения неосознаваемых внутренних конфликтов и переживаний с помощью зрительных образов; 3) содействовать социально приемлемому выходу агрессивности и других негативных эмоций и чувств; 4) проработать мысли, чувства и эмоции, которые ребенок привык подавлять; 5) способствовать коррекции межличностных отношений между педагогическим работником и ребенком, формированию отношений, базирующихся на эмпатии и взаимном принятии путем организации совместной художественной деятельности; 6) содействовать развитию чувства внутреннего контроля, так как работа над рисунками и картинами, лепка предусматривают упорядочивание цвета и форм; 7) способствовать концентрации внимания детей на своих ощущениях и переживаниях, так как занятия изобразительным искусством создают богатые возможности для экспериментирования с кинестетическими и зрительными ощущениями, развивают способности к восприятию; 8) содействовать развитию художественных способностей, формированию позитивного образа Я, повышению самооценки ребенка, наполнению жизни детей позитивными эмоциями.

Сублимация является основным понятием изотерапии, поскольку искусство может одновременно и преобразовывать такие чувства, как гнев, боль, тревога, страх, подавленность, и помочь их выразить. Искусство помогает людям не только выражать конфликты, возникающие на почве столкновения инстинктивных импульсов с социальными ограничениями, но и разрешать эти конфликты.

Исследователи выделяют этапы изотерапии в соответствии с характером эмоций и чувств, проявляемыми детьми, содержанием их рисунков. На первом этапе (1-4-е занятия) преобладают чувства одиночества, неуверенности, диффузной тревоги. В рисунках изображаются события, связанные с негативными переживаниями ребенка: столкновения, крушения, нападения, болезни, которые обычно заканчиваются гибелью главных героев, то есть явно проявляется депрессивная симптоматика. Нередко отражается страх самораскрытия: дети по разным уважительным причинам отказываются от

занятий, не разрешают вести записи, интересуются, покажут ли их рисунки родителям и т. п. На втором этапе (5-8-е занятия) возникают подавляемые ранее чувства: гнев, страхи, обиды. Начинается работа по исследованию различных сторон своего Я (нередко противоречащих друг другу). Появляется доверие к консультанту, ребенок с готовностью входит в различные формы тактильного контакта с ним, стремится на занятия, огорчается при пропусках. В рисунках наблюдается желание показать победу главных героев, то есть победу добра над злом. Нередко ребенок подходит к обсуждению своей глубокой проблемы: страха отца, страдание от развода родителей, ревности к сиблингам и т. п. На заключительном этапе (9-15-е занятия) появляются чувства радости, свободы, собственного достоинства, гордость за свои достижения, вера в собственные силы. В рисунках присутствуют позитивные образы (красивые цветы, сильные животные, быстрые машины, смелые солдаты и т. п.). Несколько теряется интерес к занятиям. Ребенок соглашается пропускать их, не возражает против их завершения.

«Музыка не только фактор облагораживающий, воспитательный. Музыка – целитель здоровья», – отмечал В. М. Бехтерев. Исследователи указывают на влияние характера музыки на работу организма человека, его органов и систем: мажорная музыка учащает пульс, повышает артериальное давление, увеличивает тонус мышц, температуру кожи; минорная музыка медленного темпа «успокаивает» пульс, снижает давление, тонус мышц и температуру. Маршевая музыка стимулирует мышечную работоспособность, некоторые симфонические произведения изменяют кислотность желудочного сока, музыка различного характера по-разному влияет на уровень гормонов в крови. Ученые-медики доказали возможность оказания музыкой терапевтического эффекта, точнее, регулирования процессов возбуждения и торможения.

Результаты многочисленных исследований свидетельствуют о том, что использование музыки в качестве дополнительного сенсорного притока способствует развитию познавательных процессов – восприятия, внимания, речи, запоминанию ключевых фраз и усвоению информации детьми дошкольного возраста (Н. Н. Брагина, Т. А. Доброхотова, Л. П. Новицкая и др.).

Ученые отмечают позитивное влияние детской художественной деятельности на личность ребенка, в первую очередь, его эмоциональное состояние, самооценку, Я-образ (Е.А. Панько, Е.Р. Ремизовская и др.). Не только развивающую, воспитательную функции выполняет художественная деятельность, но и гедонистическую (связанную с переживаниями, вызванными самим процессом художественного творчества, наслаждением), терапевтическую (отвлекает детей от грустных переживаний, снимает первоначальную напряженность и т. п.), компенсаторную, коммуникативную. Восприятие музыки является эффективным средством гармонизации общения личности с миром (внутренним и внешним), дающим возможность почувствовать красоту и гармонию не только музыкального искусства, но и всего мира .

Музыка оказывает значительное влияние на сферу эмоций и чувств ребенка и является эффективным средством его нравственного воспитания. Области головного мозга, предназначенные для обработки музыки,

анатомически расположены в одном и том же месте, независимо от возраста или культуры индивидуума. В общих чертах производство и обработка музыки у правшей происходит главным образом правым полушарием, тогда как речь зависит от левого полушария. Но чем более аналитическое прослушивание музыки, тем больше вовлекается левое полушарие, например, мелодии без слов подвергаются интерпретации правым полушарием головного мозга, но, если мелодия сопровождается речью, все больше и больше мобилизуется левое полушарие (Т.Н. Маляренко). Воздействие музыки на систему удовольствия можно рассматривать как способ релаксации и снятия напряжения. Музыка является эффективным средством регуляции эмоционального состояния, снижения психоэмоционального напряжения (В.М. Бехтерев, А.А. Дэрроу, Л.П. Новицая, К. Хоскинс и др.).

Исследователи отмечают высокую эффективность использования музыкотерапии как средства коррекции эмоционального состояния, преодоления страхов, тревожности, агрессивности, двигательных и речевых расстройств, неуверенности в себе и застенчивости воспитанников (В.М. Бехтерев, А.А. Дэрроу, Г.С. Никифоров, Л.П. Новицая,. Музыкотерапия представляет собой совокупность приемов и методов, способствующих развитию саморегуляции, обогащению эмоциональной сферы, развитию музыкально-творческих способностей как основы психологического здоровья и нормального психического развития ребенка. Музыкотерапия предусматривает как целостное и изолированное использование музыки в качестве основного и ведущего фактора воздействия (музыкальные произведения), так и дополнение музыкальным сопровождением других коррекционных приемов (психогимнастика, логоритмика и др.).

Среди «специфически детских» видов деятельности особую роль в развитии ребенка дошкольного возраста занимает литературно-художественная с использованием сказки. Немецкий психолог и лингвист К. Бюлер называл дошкольный возраст возрастом сказок. Сказка входит в жизнь ребенка с самого раннего возраста и остается с ним на протяжении всей жизни. Сказка помогает ребенку познакомиться с миром литературы, с миром человеческих взаимоотношений и окружающим миром в целом.

Восприятие сказки маленьким ребенком отличается от восприятия взрослым человеком тем, что это развернутая деятельность, требующая внешней опоры. А. В. Запорожцем, Д. М. Дубовис-Арановской было выделено специфическое действие этой деятельности — содействие. Ребенок при восприятии сказки становится на позицию того или иного героя, пытается вмешиваться в события, стремиться к реализации целей положительного героя не только мысленно, но и действенно.

А. В. Запорожец в своих работах рассматривал проблему восприятия ребенком литературных произведений. В работе «Психология восприятия сказки ребенком-дошкольником» он обратил внимание на то, что, хотя маленького ребенка очень увлекает красочность описаний, занятность внешних положений, в которые попадают действующие лица, его очень рано начинает занимать и внутренняя, смысловая сторона повествования и «постепенно ему открывается идейное содержание художественного произведения». Рассматривая механизм

восприятия и понимания, А. В. Запорожец утверждал, что «слушание сказки, наряду с творческими играми, выполняет важнейшую роль в формировании вида внутренней психической активности — умения мысленно действовать в воображаемых обстоятельствах, без чего невозможна никакая творческая деятельность». Как полагал А.В. Запорожец, подбор сказок в соответствии с целями воспитания и возрастными особенностями ребенка, а также мастерство рассказывания и вдумчивая работа над преломлением образов прослушанной сказки в творческой деятельности ребенка оказывают чрезвычайно глубокое влияние на развитие не только отдельных психических процессов, но также и детской личности в общем смысле.

Б. М. Теплов, рассматривая природу художественного восприятия ребенка, подчеркивал, что мысленное содействие герою, сопереживание оставляет «живую душу художественного восприятия». По его словам, «доходчивость произведений детской литературы определяется прежде всего возможностью реализовать эту внутреннюю активность, поставив себя на место героя произведения и мысленно действуя вместе с ним».

Автор детских сказок К. И. Чуковский так определял цель сказочника: «чтобы какою угодно ценою воспитать в ребенке человечность — эту дивную способность человека волноваться чужими несчастьями, радоваться радостями другого, переживать чужую судьбу, как свою... Вся наша задача заключается в том, чтобы пробудить в восприимчивой детской душе эту драгоценную способность сопереживать, сострадать, сорадоваться, без которой человек — не человек».

Сопереживание очень похоже на роль, которую ребенок берет на себя в игре. Д. Б. Эльконин подчеркивал, что сказка максимально соответствует действенному характеру восприятия ребенком художественного произведения, несмотря на то, что эти действия и обстоятельства являются воображаемыми. По мнению ученого, процесс понимания литературного произведения в дошкольном возрасте глубоко своеобразен: «во-первых, то, что он опирается на непосредственное эмоциональное отношение к описываемым событиям, к герою произведения; во-вторых, то, что понимание возникает в процессе активного сопереживания и содействия герою. Ребенок входит в ситуацию действий героя и вместе с ним проходит в представлении его жизнь, переживает его успехи и неудачи».

Т. А. Репина, прослеживая путь интериоризации содействия, подчеркивала, что понимание у маленьких детей происходит с опорой на изображение, а не на словесное описание. Поэтому в первых детских книжках обязательно нужно размещать картинки. Позднее достаточно словесного описания событий, но только в той последовательности, в которой они действительно происходят. Для детей старшего дошкольного возраста возможно обобщенное описание событий.

Многие исследователи отмечают положительное влияние сказки на развитие детей дошкольного возраста. Выдающимся американским психоаналитиком, психологом и психиатром Б. Беттельхеймом была написана книга «Польза и значение волшебной сказки», в которой он обобщил

собственный опыт использования сказки для психотерапевтического воздействия на ребенка.

Сказка в определенной степени удовлетворяет три естественные психологические потребности ребенка дошкольного возраста:
1. Потребность в автономности. Герой сказки обычно действует самостоятельно на протяжении всего пути, совершает выбор, принимает решения, полагаясь только на свои собственные силы.
2. Потребность в компетентности. Сказочный герой способен преодолеть любые препятствия и, как правило, достигает успеха, оказывается победителем, хотя иногда может испытывать временные неудачи.
3. Потребность в активности. Сказочный герой отличается активностью: куда-то идет, кого-то встречает, кому-то помогает, от кого-то убегает, с кем-то борется, от кого-то убегает и т.п.

В результате удовлетворения этих потребностей формируются следующие качества личности:

1. автономность, выражаемая в стремлении проявить свое личное мнение и позицию;
2. активность, предполагающая способность владеть инициативой в общении, умение организовать внимание партнеров, управлять процессом общения, эмоционально откликаться на состояние партнеров;
3. социальная компетентность, состоящая из нескольких компонентов:
   • мотивационный, который включает отношение к другому человеку (проявление внимания, доброты, сочувствия, сопереживания и содействия);
   • когнитивный, который связан с познанием другого человека, пониманием его особенностей, интересов, потребностей, эмоционального состояния и др.;
   • поведенческий, который предполагает выбор адекватных ситуаций и способов общения (Н.А. Сакович).

С точки зрения педагогики детского чтения исследователи выделяют следующие ценные функции сказок:

1. Креативная функция сказки заключается в способствовании формированию и развитию творческого воображения ребенка, пробуждению в нем эстетического потенциала, преодолению стереотипов мышления и актуализации творческих способностей детей (литературных, актерских, режиссерских, музыкальных).

2. Функция социализации реализуется в приобщении детей к опыту человечества. Изначально произведения фольклора служили единственными источниками жизненного опыта для подрастающего поколения, но и теперь, в перенасыщенное информацией время, сказка сохраняет свое социализирующее значение, интегрируя опыт человечества, отраженный в сказках, в личный опыт каждого человека.

3. Голографическая функция проявляется в способности сказки отражать мировоззрение в трехмерном пространственном измерении (длина, ширина, высота, микромир, земной, подземный, небесный миры; живая природа, неживая природа, человеческое общество), а также во временных измерениях (прошлое, настоящее, будущее). Универсальность, многогранная объемность содержания сказок соответствуют психическим особенностям детей

дошкольного возраста, которые находят в сказках отражение собственного внутреннего мира.

4. Педагогическая функция сказок реализуется в том, что даже небольшое произведение сказочного жанра содержит в себе тот или иной нравственный урок. Сказки с давних времен воспитывают в детях лучшие нравственные качества: доброту, честность, скромность, трудолюбие, милосердие, дружбу, отзывчивость, любовь в Родине, осуждая при этом жадность, лень, зависть, ложь, трусость и другие отрицательные качества.

5. Лексико-образная функция сказок заключается в содействии формированию языковой культуры подрастающей личности, развитию внутренней слухоречевой памяти ребенка.

6. Культурно-этническая функция сказок основана на отражении в них обычаев, традиций, хозяйственно-бытового уклада, особенностей национальной психологии, то есть всех тех этнических проявлений, которые обозначают термином «менталитет».

7. Реабилитационная функция сказок проявляется в их способности формировать более оптимистичный взгляд на жизнь и окружающие события, помогать детям дошкольного возраста преодолеть страх, нерешительность, неуверенность в своих силах (Н.А. Сакович).

Функция сотворчества ребенка и взрослого реализуется в процессе совместного чтения, обсуждения и творческой интерпретации сказок.

А. А. Осипова отмечала особенности сказок, которые делают их привлекательными для развития личности ребенка:

В сказках отсутствуют прямые нравоучения и назидания. События, происходящие в сказочной истории, естественны, логичны, вытекают одно из другого, что позволяет ребенку усваивать причинно-следственные связи, существующие в мире.

Через сказочные образы ребенок познает жизненный опыт предыдущих поколений. Сказочные сюжеты отражают те проблемы и ситуации, с которыми сталкивается в своей жизни каждый человек: борьба добра со злом, любовь, взаимопомощь, жизненный выбор и т.д.

В сказках отсутствует заданность в имени главного героя и месте сказочного события. Собирательный образ главного героя сказки позволяет ребенку легче идентифицировать себя с ним и стать участником сказочных событий.

Присутствие тайны и волшебства, интрига сюжета, неожиданное превращение героев — это все помогает маленькому слушателю в восприятии и усвоении информации, содержащейся в сказках.

Таким образом, роль сказки в развитии и воспитании детей дошкольного возраста настолько велика, что без нее трудно представить себе взросление современного ребенка дошкольного возраста. Работа со сказкой, моделирование в рамках сказочной формы способствуют развитию личности педагогического работника, созданию невидимого моста между ребенком и взрослым, а также сближению родителей и детей.

4. Оказание воспитанникам психолого-педагогической поддержки в преодолении страхов, повышенной тревожности и агрессивности посредством использования «специфически детских» видов деятельности

Арт-терапия представляет собой психологическое воздействие искусством и используется в социальной, педагогической, психологической работе с целью развития и гармонизации психики. Современные исследователи, рассматривая коррекционные возможности арт-терапии, определяют ее как технологию с предоставлением практически неограниченных возможностей для самовыражения и самореализации в продуктах творчества (А. В. Сизова, М. Н. Сирнова, Н. Ю. Гордеева и др.).

По мнению ряда исследователей, изобразительное творчество оказывает на психическое состояние личности определенное воздействие, которое представляет собой целостный системный механизм, включающий в себя определенные стимулы. Данные стимулы оказывают воздействие на творческое сознание личности и способствуют получению эффекта «последействия» от взаимодействия с предметами изобразительного творчества.

Основная цель арт-терапии – коррекция психоэмоционального состояния личности, испытывающей трудности эмоционального развития в результате стресса, неудовлетворения семейными отношениями, переживания эмоционального отторжения другими людьми и других факторов, что приводит к депрессии, эмоциональной неустойчивости, импульсивности эмоциональных реакций, чувству одиночества, межличностным конфликтам, низкой самооценке и подобным состояниям.

Ученые выделяют два механизма психологической коррекции с помощью арт-терапии (О. А. Карабанова, 1997): 1) искусство позволяет в своеобразной символической форме переконструировать травмирующую ситуацию и найти выход из нее, используя креативные способности ребенка; 2) под воздействием искусства появляется эстетическая реакция, изменяющая действие «аффекта от мучительного к приносящему наслаждение» (Л. С. Выготский, 1987).

Исследователи отмечают, что показаниями для использования арт-терапии в коррекционной работе с детьми являются следующие виды нарушений в развитии: 1) отклонения в развитии психоэмоциональной сферы (эмоциональная депривация, переживание эмоционального отвержения, чувства одиночества, трудности эмоционального развития, актуальный стресс, депрессия, снижение эмоционального тонуса, лабильность, импульсивность, повышенная тревожность, страхи, фобические реакции и др.); 2) нарушения в становлении образа Я, развитии рефлексивной деятельности ребенка (преобладание негативного образа Я, низкая, дисгармоничная, искаженная самооценка, низкий уровень самопринятия и др.); 3) нарушения в системе межличностного взаимодействия детей (конфликтные межличностные отношения в семье, учреждении образования, низкий уровень коммуникативных умений ребенка и др.); 4) психосоматические отклонения в развитии (в дыхательной, сердечно-сосудистой, двигательной, вегетативной и центральной нервной системах).

Арт-терапия в психолого-педагогическом контексте понимается как забота об эмоциональном самочувствии и психологическом здоровье личности, группы, коллектива средствами художественной деятельности. Это потенциальный путь

к самореализации, самоопределению, самоактуализации. В результате применения арт-терапевтических методов можно обеспечить эффективное эмоциональное отреагирование; облегчить процесс коммуникации для замкнутых, стеснительных детей; развивать произвольность и способность к саморегуляции, к осознанию ребенком своих чувств, переживаний и эмоциональных состояний. Арт-терапия содействует формированию позитивной Я-концепции и повышению уверенности в себе за счет социального признания ценности продукта, созданного ребенком.

Использование арт-терапии предполагает две формы организации: индивидуальную и групповую (Т. В. Келлер, В. Е. Фолке, Р. Б. Хайкин). Однако, несмотря на различия, групповая и индивидуальная формы едины в том, что фокусом психокоррекционного воздействия в том и другом случаях является каждый ребенок, а не группа в целом. Форма организации определяется характером нарушений в развитии ребенка и коррекционными задачами. Если проблемы ребенка лежат в сфере эмоциональных отношений и эмоционального развития, более эффективно на начальном этапе использование индивидуальной формы арт-терапии; в случаях, когда трудности в развитии ребенка концентрируются вокруг социального приспособления, предпочтительной является групповая форма работы.

Арт-терапия предусматривает широкое использование разных видов художественной деятельности: музыкальной, изобразительной, литературно-художественной, театрально-художественной.

Тема данного исследования обуславливает особый интерес к исследованиям возможностей использования изобразительной деятельности в процессе арттерапии. Исследователи выделяют 2 основных направления арттерапевтической работы с использованием средств изобразительной деятельности: 1) использование уже существующих произведений изобразительного искусства путём их анализа и интерпретации детьми; 2) пробуждение к самостоятельным творческим проявлениям в изобразительной деятельности.

Наличие положительного влияния изобразительного творчества на человека убедительно доказали отечественные и зарубежные учёные (Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, Е. И. Игнатьев, В. С. Кузин, Б. М. Неменский, Н. П. Сакулина, Б. Джефферсон, Э. Крамер, В. Лоунфельд, У. Ламберт и др.). Человек имеет возможность самореализоваться, найти отдушину и упокоение посредством творчества. Кроме того, занятия творчеством оказывают положительное влияние и на физическое здоровье. Занятия творчеством в последнее время все чаще используют в качестве одного из психотерапевтических методов, например, для коррекции страхов у детей. При систематических занятиях творчеством человек более устойчив к страхам и стрессу, у него уходит накопившееся напряжение, повышается уровень адаптации к новым обстоятельствам. Люди, которые занимаются изобразительным творчеством, способны мыслить креативно и нестандартно, находить новые пути решения проблемных ситуаций. Проведенные исследования показали, что после занятий лепкой и рисованием у испытуемых снижается уровень гормона стресса (кортизол), повышается общий настрой. При

этом не важно, является человек профессионалом, занимающимся изобразительным творчеством постоянно, или же это просто человек, который не имеет специальных умений и навыков. Важен сам процесс занятия творчеством.

Помимо непосредственного участия в изобразительном творчестве, положительное влияние на психическое состояние человека оказывает и просто созерцание предметов искусства. Созерцание предметов изобразительного искусства активизирует определенные зоны коры головного мозга, в результате чего происходит выработка гормона радости (дофамин). Мозг человека получает новый опыт, из которого постепенно складывается жизнь в целом .

Основная цель художественной деятельности в арттерапии связана с гармонизацией личности посредством развития ее способностей самовыражения, самопознания. Данный метод основан на двух базовых психологических способностях человека: символической функции мышления и воображения и творческих процессах самовыражения, связанных с направленностью на поиск новых путей решения проблемы.

Исследователи отмечают наличие широкого спектра задач, на решение которых направлена изотерапия: 1) получить материал для интерпретации и диагностических заключений; содержание и стиль художественных работ дают изобилие информации о ребёнке, который сам может помогать в интерпретации своих произведений; 2) способствовать облегчению процесса коррекции посредством выражения неосознаваемых внутренних конфликтов и переживаний с помощью зрительных образов; 3) содействовать социально приемлемому выходу агрессивности и других негативных эмоций и чувств; 4) проработать мысли, чувства и эмоции, которые ребенок привык подавлять; 5) способствовать коррекции межличностных отношений между педагогическим работником и ребенком, формированию отношений, базирующихся на эмпатии и взаимном принятии путем организации совместной художественной деятельности; 6) содействовать развитию чувства внутреннего контроля, так как работа над рисунками и картинами, лепка предусматривают упорядочивание цвета и форм; 7) способствовать концентрации внимания детей на своих ощущениях и переживаниях, так как занятия изобразительным искусством создают богатые возможности для экспериментирования с кинестетическими и зрительными ощущениями, развивают способности к восприятию; 8) содействовать развитию художественных способностей, формированию позитивного образа Я, повышению самооценки ребенка, наполнению жизни детей позитивными эмоциями (А.И. Копытин).

Таким образом, арт-терапию, применяемую в работе с детьми, можно правомерно рассматривать как здоровьесберегающую инновационную технологию. Сегодня особую актуальность приобретает проблема совершенствования существующих и создания новых эффективных средств и методов укрепления психологического здоровья ребенка. Интерес исследователей вызывает проблема использования в практической деятельности методов и средств арт-терапии, способствующих снижению эмоционального напряжения, развитию эмпатии, формированию умения свободно выражать сВ настоящее время для решения психологических проблем детей используются

терапевтические сказки-метафоры. Такие сказки могут напоминать народные или известные авторские сказки, а иногда могут не нести никакой литературной ценности и для человека, не посвященного в процесс психотерапии, казаться малосодержательными и невнятными. Однако независимо от своего содержания терапевтические сказки направлены на помощь ребенку в упорядочивании своего внутреннего мира, познании нового и воплощении желаемых изменений. Феномен сказки объясняется особенностями восприятия смысла сказки одновременно на сознательном и бессознательном уровнях. На сознательном уровне ребенок принимает буквальное содержание сказки как вымышленное, сочувствуя сказочному герою и отождествляя себя с ним. Одновременно подсознание ребенка «верит» услышанному и задает в поведении необходимую программу изменений, переструктурирует ценности и взгляды.

С учетом характера психологических проблем, на преодоление которых направлено произведение, Р. М. Ткач выделяет следующие группы сказок: сказки для боязливых детей, имеющих фобии; сказки для детей с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ); сказки для работы с агрессивными детьми; сказки для детей с расстройствами поведения с физическими проявлениями; сказки при сложностях отношений в семье (развод родителей, появление нового члена семьи и т.д.), сказки в случае потери ребенком близких людей.

Сказкотерапевтическое занятие предполагает определенную структуру. Так, Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева выделяет следующие компоненты сказкотерапевтического занятия:

Ритуал «вхождения» в сказку. Назначение: создать настрой на совместную работу, войти в сказку. Содержание: игры на сплочение.

Повторение. Назначение: вспомнить, что делали и чему научились в прошлый раз. Содержание: вопросы к детям о том, что было в прошлый раз, чему они научились, как им помог новый опыт.

Расширение. Назначение: расширить представление детей о чем-либо. Содержание: рассказ, показ новой сказки.

Закрепление. Назначение: приобрести новый опыт, проявить новые качества личности ребенка. Содержание: игры по приобретению, закреплению нового опыта (превращение, путешествия и т.д.)

Интеграция. Назначение: соотнести новый опыт с реальной жизнью. Содержание: обсуждение с детьми, в каких жизненных ситуациях они могут применить приобретенный опыт.

Резюмирование. Назначение: обобщить приобретенный опыт, связать его с уже имеющимся. Содержание: подведение итогов занятия, подчеркивание значимости приобретенного опыта, проговаривание реальных жизненных ситуаций, в которых можно применить новый опыт.

Ритуал «выхода» из сказки. Назначение: подготовить детей к взаимодействию в привычной социальной среде. Содержание: повторение ритуала «входа» в сказку в обратной последовательности и с дополнением.

Исследователями предлагаются следующие приемы работы со сказкой: чтение сказки и ее анализ, рассказывание сказки, переписывание и дописывание

сказок, сочинение сказки, проигрывание эпизодов сказки, драматизация, постановка сказок с помощью кукол, рисование по мотивам и др.

Целесообразно для профилактики и преодоления страха медицинских манипуляций (уколов, прививок) использовать сказку В. Сутеева «Про бегемота, который боялся прививок» (по мотивам сказки М. Мацуорека). Сначала взрослый читает или рассказывает сказку ребенку. Затем обыгрывается ее сюжет, при этом первоначально малышу предлагается роль доктора, и только затем – роль Бегемота, который преодолел страх прививок. С целью преодоления страха темноты эффективным будет использование психотерапевтических сказок «Про Чебурашку» (Т.Д. Зинкевич-Евстингеева) и «Сказка про девочку Настю, которая боялась темных кладовок» (Ю. Кулешова).

Богатым потенциалом для преодоления нарушений психологического здоровья детей обладает игровая деятельность. Так, разные виды игр по-своему помогают снизить уровень агрессивности у воспитанников. Например, сюжетно-ролевые игры позволяют ребенку взять для сюжета игры какую-либо ситуацию, которая будет связана с агрессивным поведением. Ребенок берет на себя роль, в соответствии с которой необходимо отреагировать эмоцию гнева, и ее он будет отображать с помощью таких выразительных средств, как: действия, речь, мимика, интонация и т. д. В процессе игры ребенок пропускает эмоции через себя, позволяя тем самым выйти им в более безопасной для него форме. В театрализованных играх с целью преодоления агрессии используется литературное произведение, в котором есть у какого-либо персонажа эмоции гнева и злобы, с группой детей проигрывается сценка из этого произведения, а ребенку, обладающему высокой агрессивностью, предлагается роль, которая связана с наиболее высокой активностью (например, рыцарь пришел спасать королевство от злобного дракона и др.). После инсценировки с детьми проводится беседа, в которой обязательно обсуждаются ключевые моменты. В ходе режиссерской игры ребенок является режиссером сюжета игры, его развития. Соответственно он может проиграть в безопасной для него ситуации то, что его тревожит, вызывает страх, отреагировать негативные эмоции, тем самым снизив напряжение. Спортивные и подвижные игры имеют в своем содержании активные физические действия, которые являются одним из лучших способов снижения степени выраженности агрессивных проявлений в поведении ребёнка. В таких играх дети испытывают много эмоций, позволяя их выпустить наружу, а физическая активность дает ту самую нагрузку как в физическом, так и в эмоциональном плане, которая предоставляет детям возможность избавиться от излишнего напряжения, отреагировать негативные эмоции посредством двигательной активности. Дидактические игры способствуют освоению детьми социально-приемлемых форм поведения в обществе, обогащению представлений о мире эмоций и чувств человека, что также способствует предупреждению возникновения и преодолению агрессивных тенденций поведения воспитанников. Таким образом, в процессе реализации системы деятельности, направленной на профилактику возникновения и коррекцию агрессивных тенденций поведения, целесообразно использовать комплекс игр разных видов.

5. Анализ примерных программ формирования психологического здоровья детей раннего и дошкольного возраста средствами «специфически детских» видов деятельности и их внедрения в образовательный процесс учреждений дошкольного образования

Результаты научно-исследовательской деятельности СНИЛ «Психологическое здоровье» (научный руководитель – старший преподаватель кафедры общей и детской психологии Е.П. Чеснокова)

Экспериментальная программа формирования психологического здоровья детей старшего дошкольного возраста средствами игровой деятельности с учетом разного типа темперамента «Планета счастья»
(автор – Н.В. Сосиновская)

Цель: содействовать формированию психологического здоровья детей старшего дошкольного возраста средствами игровой деятельности с учетом разного типа темперамента.

Реализация экспериментальной программы формирования психологического здоровья детей старшего дошкольного возраста «Планета счастья» нацелена на решение следующих задач:

1) Содействовать созданию в дошкольной группе атмосферы безопасности и защищенности, доверия к миру, окружающим людям, содействующей эмоциональному комфорту для каждого воспитанника.
2) Способствовать приобщению воспитанников к психологической культуре.
3) Содействовать повышению уровня оптимизма, обогащению жизни детей положительными эмоциями.
4) Способствовать формированию целостного позитивного образа Я, самопринятию воспитанников.
5) Содействовать развитию саморегуляции детей старшего дошкольного возраста.
6) Оказывать воспитанникам психолого-педагогическую поддержку в преодолении страхов, снижении агрессивности и тревожности.
7) Содействовать развитию эмпатии, просоциальной активности, коммуникативных умений.
8) Способствовать развитию игровой деятельности воспитанников с учетом их типов темперамента, усилению интереса к ней.
9) Содействовать формированию благополучных межличностных отношений в детской группе.

Работа базировалась на индивидуально-дифференцированном подходе, построенном с учетом свойств темперамента детей. Для сангвиников и холериков предусматривалось использование дополнительных заданий, приветствовались проявления общительности, природной экспрессивности. Особое внимание в работе с сангвиниками уделялось завершению воплощения идеи, с холериками – развитию саморегуляции, в некоторых случаях – преодолению агрессивности, конфликтности, с флегматиками – развитию эмоциональности, общительности, с меланхоликами – преодолению тревожности, формированию уверенности в себе, детям данного типа

темперамента непрерывно осуществлялась эмоциональная поддержка, приветствовались проявления природной эмоциональности, эмпатии.

Реализация экспериментальной программы осуществлялась в течение 6 недель. Данная программа состояла из игровых комплексов, включающих в себя дидактические, релаксационные, подвижные, сюжетно-ролевые игры, игры-драматизации на основе прослушанных сказок.

С целью развития саморегуляции как ключевого компонента психологического здоровья, снижения эмоционального напряжения, преодоления тревожности, страхов были подобраны такие игры и игровые ситуации, как «Воздушный шарик», «Спрятанные проблемы», «Апельсин» и др. На первом этапе данные игры и игровые ситуации проводились со всеми испытуемыми, то есть с представителями всех типов темперамента. Повторно данные игры и игровые ситуации проводились с представителями меланхолического типа темперамента, так как они более склонны к проявлению тревожности, страхов и постоянно нуждаются в эмоциональной поддержке и позитивной оценке. При проведении упражнения «Апельсин» детям было предложено лечь на спину, ручки и ножки слегка расставить в стороны. Затем экспериментатор предложил детям закрыть глазки и представить, что к их ручке подкатывается апельсин, и необходимо максимально сильно сжать руку, чтобы выжать из него сок. Данное упражнение проводилось поочередно с правой и левой рукой несколько раз. В процессе проведения было замечено, что испытуемые с разной интенсивностью сжимают руку, также были различны эмоции и мимика при выполнении данного упражнения. Так, дети-сангвиники экспрессивно выполняли упражнение, на их лицах были улыбки. Дети-холерики очень сильно сжимали ручку, стараясь как можно сильнее «сжать апельсин», мимика лица также как бы способствовала проявлению усилия. Дети-меланхолики при первом проведении упражнения были немного стеснительны, мимика лица была невыразительна.

С целью развития эмпатии, социальной активности как значимых компонентов психологического здоровья воспитанников с представителями всех типов темперамента (сангвиниками, холериками, флегматиками и меланхоликами) была проведена игра «Гномики». Экспериментатор предложил детям представить, что они стали гномиками, и у каждого гномика есть волшебный колокольчик, при помощи которого можно загадать любое желание, главное, чтобы колокольчик громко и звонко звенел. Детям раздали колокольчики, но один из них был испорчен. Когда дети стали звенеть колокольчиками, вышло так, что один не звенит. Детям предлагалось предложить свой вариант решения проблемы, ведь гномик, у которого не звенит колокольчик, не сможет загадать желание. Дети предлагали разные варианты: кто-то предложил свой колокольчик; кто-то предлагал подарить что-то взамен испорченного колокольчика; а кто-то и вовсе был рад, что у другого не звенит колокольчик. Игра проводилась несколько раз, и так вышло, что испорченный колокольчик достался Даниилу (меланхолик), он был очень расстроен и даже начал плакать, что не сможет загадать желание. Тогда все дети решили подарить ему свои колокольчики.

С целью снижения вербальной и общей агрессии, напряжения, преодоления негативного настроения с испытуемыми холерического типа темперамента были проведены следующие игры: «Воздух», «Обзывалки», «Жужа», «Тух–Тиби–Дух» и др. В ходе проведения подвижной игры «Тух-Тиби-Дух» детям необходимо было ходить по комнате и при этом ни с кем не разговаривать, а затем остановиться напротив одного из участников и сердито, глядя в глаза, трижды произнести волшебное слово «Тух-Тиби-Дух». Затем необходимо было далее двигаться по комнате, время от времени останавливаться напротив участников и произносить данные слова. В начале игры дети сердито и даже с агрессией произносили слова, но при дальнейшем ее проведении испытуемые произносили данные слова с улыбкой, открыто глядя в глаза друг другу. В конце игры дети были в приподнятом настроении, расслаблены, что свидетельствовало о том, что цель игры была достигнута. При проведении подвижной игры «Жужа» роль Жужи предлагалась преимущественно детям-холерикам для того, чтобы дать им возможность посмотреть на себя глазами сверстников, побывать на месте того, кого они обижают, научить их быть менее обидчивыми и агрессивными. Главному герою необходимо было сидеть на стуле, а все остальные бегали вокруг, корчили рожицы, дразнили (необходимо было следить затем, чтобы «дразнилки» были не слишком обидными). Затем Жужа вскакивала со стула и догоняла своих обидчиков. Игра содействовала снижению напряженности и агрессивности, способствовала сплочению детской группы, формированию открытых, доверительных, дружеских взаимоотношений в ней. Повторное проведение данных игр проводилось с представителями всех типов темперамента. Так ,при проведении игры «Обзывалки» детям было предложено предавать мяч по кругу, при этом называть дуг друга разными необидными словами, например, так, как называются овощи или фрукты. Самыми активными при проведении игры были дети-холерики и сангвиники, но при повторном проведении игры дети-сангвиники потеряли интерес и не хотели больше играть. Дети-флегматики, например, Максим Ш., были медлительны и очень долго и тщательно подбирали слова, но интерес к игре у них сохранялся в течение длительного периода.

С целью создания эмоционально теплой, дружеской атмосферы, преодоления застенчивости, трудностей в общении были проведены такие игры, как «Дракон», «Подарок», «Мост Дружбы», «Липучка», «Теплый круг». Так, при проведении игры «Мост дружбы» дети-меланхолики неохотно шли на установление близкого контакта с другими, было заметно, что дети нервничают и переживают, например, перебирали пальчиками на руках, глазки у них были опущены, смотрели в пол. При повторном проведении игры они реагировали уже не так остро, особенно, если держали «мост дружбы» повторно с тем же ребенком. Детям-меланхоликам и флегматикам предлагалось составить пару (особенно на первом этапе) со сверстником, обладающим коммуникативными способностями, склонным к проявлению социальной активности, что способствовало успешному развитию игры, преодолению испытуемыми-меланхоликами застенчивости, неуверенности в себе. Дети-сангвиники были очень эмоциональны, смеялись при проведении игры, легко шли на контакт с разными детьми группы. Дети-холерики старались как можно дольше удержать

«мост дружбы», были упорны и настойчивы при проведении игры, если что-то не получалось, реагировали очень остро, начинали злиться. С целью формирования уверенности в себе, преодоления незащищенности была создана и обыграна ситуация «Теплый круг». Детям необходимо было передавать мяч по кругу, при этом рассказать о том месте, где уютно и комфортно. Первыми в игру включились холерики и сангвиники, им очень хотелось рассказать о своих любимых местах. Детям-меланхоликам необходимо было помочь включиться в игру, поддержать, они неохотно делились с окружающими своими тайнами. При повторном проведении игры дети-меланхолики были более разговорчивыми, с улыбкой на лице рассказывали о том месте, где им хорошо.

С целью развития коммуникативных умений, сплочения детской группы, формирования доброжелательных отношений в ней осуществлялось руководство сюжетно-ролевой игрой в нерегламентированной деятельности. Были проведены такие сюжетно-ролевые игры, как «Больница», «Гости», «День рождения» и др. Детям-меланхоликам и флегматикам необходимо было помочь включится в игру, холерикам и сангвиникам предлагались роли, требующие высокой активности. Так, при проведении сюжетно-ролевой игры «День рождения» роли были распределены между участниками следующим образом: роль именинника была предложена детям, которые обладают меланхолическим типом темперамента и пока невысоким социометрическим статусом в группе сверстников; роль учителя в школе – девочке, которая является по типу темперамента холериком; роли папы и мамы взяли на себя сангвиники и флегматики, оставшиеся дети были гостями, приглашенными на День рождения. Согласно роли учителя, ребенку-холерику необходимо было проявить себя как сдержанного и ответственного, доброго учителя, которому необходимо было выполнять правила игры, что очень положительно влияет на формирование таких черт характера, как выдержка, дисциплинированность и ответственность, доброжелательность и отзывчивость. Сангвиники, выполняя роли мамы и папы, должны были, согласно игровому сюжету, организовать весь праздник, продумать поздравления, написать пригласительные билеты, подготовить подарки. Им необходимо было выполнить все аккуратно и вовремя, чтобы успеть к тому времени, когда именинники вернутся из школы. Таким образом, данная игра содействовала формированию у испытуемых сангвинического типа темперамента таких черт личности, как собранность и аккуратность, умение доводить начатое дело до конца, что будет содействовать становлению эмоционально благополучной личности ребенка. Роли бабушки и дедушки выполняли в паре сангвиник и флегматик, поэтому ребенку-флегматику необходимо было соответствовать темпу и ритму деятельности сангвиника, им необходимо было подготовить совместное поздравление для именинников. Таким образом, ребенок флегматик был вовлечен в активную совместную деятельность, ему необходимо было, согласно взятой на себя роли, проявлять общительность и эмоциональность. Именинники, роли которых выполняли меланхолики, по ходу игры были в центре внимания, их все поздравляли, хвалили, им необходимо было включаться во взаимодействие с играющими, что способствовало повышению самооценки, приобретению уверенности в себе, преодолению застенчивости и, соответственно, укреплению психологического

здоровья представителей данного типа темперамента. При проведении сюжетно-ролевой игры «Магазин» роль продавца вначале была предложена более активным воспитанникам (сначала холерикам, затем сангвиникам). В дальнейшем, при повторном проведении игры роль продавца предлагалась воспитанникам, обладающим темпераментом флегматика, с целью преодоления трудностей в общении, формирования умения взаимодействовать со сверстниками, включения в активную совместную деятельность.

В ходе реализации экспериментальной программы детям предлагались для прослушивания психотерапевтические сказки с последующей их драматизацией. Были использованы следующие произведения: «Маленький медвежонок» (направленность: нарушение общения со сверстниками, повышенная агрессивность); «Случай в лесу», «Сказка о вороненке» (направленность: неуверенность в себе, тревожность); «Про Чебурашку» (преодоление страхов). После прочтения сказок детям предлагалось ответить на вопросы, охарактеризовать главного героя, подумать, как бы они поступили или как бы себя вели на месте главного героя. При драматизации сказок распределялись роли, готовилась соответствующая атрибутика для проигрывания сказки. Так, при драматизации сказки «Маленький медвежонок» на роль Медвежонка сначала был определен неконфликтный ребенок, чтобы дети, у которых присутствует повышенная агрессивность, особенно дети-холерики, могли посмотреть на себя как бы со стороны. При повторном проведении роль Медвежонка предлагалась детям-холерикам с целью преодоления агрессивных тенденций поведения посредством развития рефлексии и саморегуляции, прочувствовав в ходе проведения игры, как это плохо: быть «злюкой» и ни с кем не хотеть дружить. При драматизации сказки «Про Чебурашку» роль Чебурашки предлагалась поочередно детям-меланхоликам с целью преодоления страхов, снижения тревожности. На роль Гены приглашались дети-холерики и сангвиники с целью развития у них эмпатии, стимулирования готовности помочь близкому при необходимости. Игра-драматизация способствовала преодолению испытуемыми тревожности, страхов, предоставив возможность «прожить» все негативные эмоции в игре.

В ходе реализации экспериментальной программы «Планета счастья» была подготовлена и проведена консультация для родителей «Формирование и укрепление психологического здоровья ребенка средствами игровой деятельности в условиях семьи». Родители были ознакомлены с понятием психологического здоровья и его составляющими, показателями психологического здоровья детей дошкольного возраста, с возможностями игровой деятельности как средства формирования и укрепления психологического здоровья детей в условиях семьи. Были также предложены рекомендации по учету индивидуально-типологических свойств личности ребенка дошкольного возраста (темперамента) в семейном общении.

Комплекс мероприятий «Музыкальная гостиная», нацеленный на формирование психологического здоровья детей среднего дошкольного возраста средствами музыкальной деятельности (автор - Бондаренко О.В.)

С целью укрепления психологического здоровья воспитанников был разработан и внедрен комплекс мероприятий «Музыкальная гостиная»,

представляющий собой систему психолого-педагогической поддержки всех субъектов образовательного процесса: воспитанников, их законных представителей и педагогических работников.

Комплекс «Музыкальная гостиная» включил в себя систему занятий, направленных на решение образовательных, развивающих и воспитательных задач, предусмотренных Учебной программой дошкольного образования для данной возрастной группы (образовательной области «Музыкальное искусство»), а также нерегламентированную деятельность в условиях сотрудничества учреждения дошкольного образования и семьи. Продолжительность внедрения комплекса мероприятий составила 5 месяцев.

Цель: содействовать формированию психологического здоровья детей среднего дошкольного возраста средствами музыкальной деятельности.

Задачи:

1) Содействовать созданию в дошкольной группе атмосферы безопасности и защищенности, доверия к миру, окружающим людям.

2) Способствовать приобщению воспитанников к психологической культуре.

3) Содействовать повышению уровня оптимизма, обогащению жизни детей положительными эмоциями.

4) Способствовать формированию целостного позитивного образа Я, самопринятию воспитанников.

5) Содействовать развитию саморегуляции детей среднего дошкольного возраста.

6) Оказывать воспитанникам психолого-педагогическую поддержку в преодолении страхов, снижении агрессивности и тревожности.

7) Содействовать развитию эмпатии, просоциальной активности, коммуникативных умений.

8) Способствовать развитию творчества, музыкальной деятельности, усилению интереса к ней воспитанников,

9) Содействовать формированию благополучных межличностных отношений в детской группе.

Реализация комплекса «Музыкальная гостиная» включила в себя подготовительный, основной и завершающий, рефлексивно-оценочный, этапы. На первом, подготовительном, этапе, были решены следующие задачи:

Разработать комплекс музыкальных занятий, включающий в себя все виды музыкальной деятельности.

Разработать комплекс музыкально-дидактических игр, направленных на укрепление психологического здоровья воспитанников, развитие у них познавательных процессов, формирование устойчивого интереса к музыкальной деятельности.

Разработать комплекс упражнений по методике К. Орфа с целью формирования психологического здоровья, творчества, устойчивого интереса к музыкальной деятельности.

Разработать комплекс музыкальных занятий на основе логоритмических упражнений, нацеленных на укрепление психологического здоровья, развитие речи воспитанников, совершенствование звуковысотного, тембрового и

динамического слуха; развитие чувства ритма, темпа, внимания и музыкальной памяти.

Разработать фонотеку для музыкотерапии с целью снятия нервно-психической перегрузки и восстановления положительного эмоционального тонуса воспитанников.

Создать подборку интерактивных дидактических игр с целью развития музыкальных способностей, а также снятия нервно-психического напряжения детей среднего дошкольного возраста.

Организовать сотрудничество педагогических работников учреждения дошкольного образования с семьями воспитанников, нацеленное на укрепление психологического здоровья детей среднего дошкольного возраста средствами музыкальной деятельности.

Создать комплекс мероприятий для совместной деятельности детей и их законных представителей с целью укрепления психологического здоровья детей в условиях учреждения дошкольного образования и семьи.

Разработать программу кружковой деятельности по разделу «Музыкально-ритмическая деятельность» для решения задач творческого развития и формирования духовно-нравственных и волевых качеств личности воспитанников.

Работа на основном этапе осуществлялась с помощью следующих методов и приёмов:

игровые (логоритмические упражнения, музыкально-дидактические игры, валеологические разминки, интерактивные музыкально-подвижные и дидактические игры, игровой массаж);

словесные (дыхательные, фонопедические, артикуляционные упражнения, театральные этюды и миниатюры, театрализованные игры);

наглядные (наглядные пособия, карточки, иллюстрации, видеопрезентации, видеоролики музыкально-дидактических игр, танцевальные упражнения с видеопоказом);

практические (музицирование, пропевание попевок, пение, музыкально-ритмические упражнения, детская хореография, обучение игре на музыкальных инструментах, театрализация).

Задачи для воспитанников:

развивать эмоциональную отзывчивость, сенсорные способности и ладо-высотный слух, чувство ритма, формировать певческий голос и выразительность движений;

содействовать возникновению и первоначальному проявлению музыкального вкуса на основе полученных впечатлений и представлений о музыке;

развивать творческую активность во время доступных детям видов музыкальной деятельности. Формировать самостоятельность, инициативу и стремление применять выученный репертуар в повседневной жизни, музицировать, петь и танцевать;

формировать положительную мотивацию воспитанников к общению со сверстниками средствами музыкальной деятельности;

формировать благополучные межличностные отношения в детской группе;

формировать у воспитанников уверенность в себе, способствовать повышению уровня позитивного самопринятия;

стимулировать стремление к творческому самовыражению, проявлению творческой инициативы, творческого музыкального воображения;

воспитывать нравственно-эстетические чувства воспитанников средствами восприятия музыки;

воспитывать патриотические чувства средствами белорусского фольклора.

Для внедрения комплекса были созданы:

планирование музыкальных занятий;

картотека логоритмических упражнений;

разработка конспектов музыкальных занятий с использованием здоровьесберегающих технологий;

картотека музыкально - дидактических игр;

подборка видеороликов с интерактивными музыкально-дидактическими играми;

разработка конспектов нетрадиционных занятий по музыкальной деятельности (использование шумового оркестра К. Орфа, «сказки-шумелки», интегрированные и комплексные занятия по восприятию музыки);

разработка сценариев тематических развлечений и игровых занятий: «Город мастеров» (благотворительное мероприятие), «Турагентство Бабы Яги», «Весёлые приключения Троллей», творческий проект «Дарите людям доброту», «Скорый поезд в Веснушкино», интегрированное занятие по кружковой деятельности «Сказки волшебного леса» (совместная деятельность музыкальных руководителей и руководителей физического воспитания); КВН-«Папы и мамы – это наша сила»; мероприятия по патриотическому воспитанию: 1 мая «Все работы хороши» , 9 мая «Спасибо деду за победу», праздники, посвящённые Дню защиты детей.

картотека музыкально-дидактических игр, нацеленных на развитие чувства ритма, слуха, музыкальной памяти;

фонотека музыкальных произведений с учётом возрастных особенностей согласно учебной программе дошкольного образования;

комплекс консультативных мероприятий для законных представителей воспитанников и педагогических работников группы;

комплекс музыкально-ритмических и театральных упражнений с целью развития воображения, творческого мышления воспитанников.

Материалы внедрения комплекса «Музыкальная гостиная», нацеленного на формирование психологического здоровья детей среднего дошкольного возраста средствами музыкальной деятельности (календарное планирование музыкальных занятий, сценарии интегрированного и комплексного занятия, картотеки логоритмических упражнений, разработки занятий с использованием логоритмики, сценарии «сказок-шумелок», кукольных театров, сценарии праздников и развлечений) представлены в Приложении.

Каждое музыкальное занятие включало в себя тот необходимый набор игр, корригирующих упражнений, который помогает воспитаннику укрепить психологическое здоровье.

Использование элементов логоритмики в структуре музыкального занятия позволило в увлекательной форме решать задачи как музыкального воспитания, так и задачи по развитию речи и коррекции речевых нарушений.

Пальчиковые игры позволяют разминать, массировать пальчики и ладошки, благоприятно воздействуя на все внутренние органы.

Артикуляционные гимнастики:

развивают умение имитировать действия животных;

улучшают музыкальную память, внимание.

Валеологические разминки - с них начинаются все музыкальные занятия. Несложные добрые тексты (в том числе программы "Здравствуй!" М.Лазарева) и мелодия, состоящая из звуков мажорной гаммы:

поднимают настроение;

задают позитивный тон к восприятию окружающего мира;

улучшают эмоциональный климат на занятии;

Дыхательные гимнастики:

способствуют восстановлению центральной нервной системы;

улучшают дренажную функцию бронхов.

Ритмопластика (музыкально-ритмические движения) предпочтительнее детьми всех остальных форм работы. Главная причина такого предпочтения в эмоциональности этих упражнений, в том, что они благотворно влияют на эмоциональную сферу ребёнка.

Коммуникативные танцы благотворно влияют на эмоциональное состояние ребёнка, его единение с другими детьми. Такие танцы позволяют детям в непринуждённой форме раскрепоститься, выразить свои эмоции, проявить инициативность.

Звукотерапия, экспериментирование с музыкальными инструментами дает ребенку возможность через манипулирование с инструментами, игру на музыкальных инструментах почувствовать себя свободным, творческим, что вытекает в душевное равновесие, утверждению личности самого ребенка, его значимости в социуме.

Восприятие музыки, характеризующееся эмоциональной отзывчивостью на произведения. Слушая музыку, ребёнок может пережить те чувства, которые «неудобно» выставлять напоказ, то есть пережить их внутри себя.

Пение благотворно влияет на детский организм, помогает развитию речи, углубленному дыханию, укреплению голосового аппарата. Исполнение песен раскрепощает зажатый детский организм, снимает усталость, раздражение, дает выход эмоциям, тем самым успокаивая нервную систему

С целью укрепления психологического здоровья занятие начиналось всегда с приветствия. Воспитанникам всегда важно, как взрослый, а именно музыкальный руководитель, встретит их в музыкальном зале. Дети всегда отзывчивы на хорошее отношение к ним. Волеологические разминки задают благоприятный тон занятию. В музыкальное занятие обязательно включался такой вид деятельности, как восприятие музыки. Слушая музыку, воспитанники

не только расслаблялись, но и старались оценивать музыкальное произведение. В беседе с музыкальным руководителем некоторые ребята раскрывали свои переживания. Конечно, музыкальный материал использовался в соответствии с возрастными особенностями и программой учреждения дошкольного образования. Например, детям близка музыка П.И. Чайковского «Времена года» и «Детский альбом». Музыкальные произведения «Новая кукла», «Болезнь куклы» вызывают у детей разные эмоции. Слушая эти произведения, они как будто переживают вместе с музыкой. Пытаются охарактеризовать. Задача музыкального руководителя состоит в том, чтобы максимально способствовать эмоциональному погружению, сопереживанию. Обязательно в каждое музыкальное занятие включались элементы танцевального творчества и игры, что способствовало усилению интереса воспитанников к музыкальной деятельности. Играя и танцуя, ребята расслабляли мышечную систему, а также приобретали ряд новых положительных эмоций. Почти каждое занятие использовались музыкальные инструменты. Либо это была маленькая сказка – шумелка с элементами методики К.Орфа, либо это было знакомство с новым инструментом, либо это было обучение звуковысотности и тембру музыки. Все эти элементы давали особые радостные эмоции. После каждого занятия обязательно проводилась мини-беседа для того, чтобы закрепить полученный материал и выяснить, что нового узнали воспитанники.

Праздники и развлечения – яркие и радостные события в жизни детей дошкольного возраста. Сочетая в себе различные виды искусства, они оказывают большое влияние на чувства и сознание детей. Развлечения проходили 2 раза в неделю. Сюжет был простой, незатейливый. Например, могла прийти кукла Маша в гости, либо путешествие в зоопарк (по музыке Ж.Сенс-санса), прогулки в лес и другие. Все развлечения направлены только на стимулирование положительных эмоций воспитанников. Во время развлечений ребята проявляли творческое воображение, а также повторяли и закрепляли уже пройденный материал. Наблюдались очень радостные отзывы у детей во время прослушивания знакомого музыкального произведения.

Подготовка и проведение праздников и развлечений служат нравственному воспитанию детей; произведения фольклора, песни и стихи о Родине, природе, труде формируют патриотические чувства; участие в праздниках и развлечениях формирует у воспитанников дисциплинированность, культуру поведения, волю, чувство коллективизма.

В праздниках часто принимали участие законные представители воспитанников, чем прибавляли уверенности и чувства защищённости своим детям. Это были различные эстафеты, участие в совместных подвижных и интеллектуальных играх.

В качестве нерегламентированной деятельности с целью повышения эмоционального тонуса воспитанников проводились занятия в кружке ритмики и хореографии «Карусель». План-программа кружка разработана в соответствии с возрастными и физическими особенностями детей и представлена в Приложении Д.

Был разработан план мероприятий для реализации комплекса «Музыкальная гостиная». Программа мероприятий представлена в Приложении.

Огромную пользу в реализации комплекса «Музыкальная гостиная» принесли игровые занятия, во время которых ребята не только слушали музыку, они ее исполняли, играли и танцевали. Здесь они могли раскрепоститься, проявить творчество и воображение. Все эти качества указывают на психологические характеристики воспитанников.

Используя шумовой оркестр К.Орфа, ребята, прежде всего, испытали массу положительных эмоций. Каково понимать, что звуки рождаются из ниоткуда! Ведь шелест листьев можно передать обычным листом бумаги, летящую сову можно изобразить, используя большой платок, интенсивно выполняя взмахи руками. А звоночки, шумелки, свистелки для ребят являются самыми любимыми инструментами, вызывая только радостное настроение. Во время таких занятий детям предлагалось самим выбрать музыкальные инструменты. Было очень интересно наблюдать за воспитанниками. Некоторые сразу уверенно хватали определённый музыкальный инструмент и могли даже аргументировать свой выбор. Можно было даже сопоставить характерные черты ребёнка с выбором музыкального инструмента. В то же время другие воспитанники проявляли неуверенность в выборе, воспитателю приходилось направлять и помогать определиться. Но нужно отметить, что, если в танцевальном и песенном творчестве не все воспитанники себя проявляют, некоторые и вовсе не желают разучивать какие-то музыкально-ритмические движения либо куплеты песен, то игра на музыкальных инструментах привлекает внимание абсолютно всех детей на занятии.

Совместное музицирование и игровая деятельность взрослого и детей во время исполнения сказок-шумелок, или просто музыцирования, способствовало формированию навыков общения, сотрудничества и сотворчества.

Большое внимание во время реализации комплекса, нацеленного на формирование психологического здоровья детей среднего дошкольного возраста средствами музыкальной деятельности было уделено музыкально-дидактическим играм. Дидактические игры служат как обучающим, так и развивающим средством музыкального развития. Например, музыкально-дидактическая игра «Грустное-весёлое». Игра состоит из карточек и пластинок с окошками. Слушая музыкальное произведение, задача детей выбрать картинку с эмоцией, соответствующей звучанию. Для детей 4-5 лет материал дидактических игр желательно выбирать знакомый, чтобы был быстро узнаваемым. Всегда такие игры проходят в благоприятной психологической обстановке. Информативный материал по использованию музыкально-дидактических игр представлен в Приложении.

Благодаря использованию специально подобранных музыкально-дидактических игр, а также с использованием ИКТ, в группе в целом и у отдельно выделенных воспитанников данной группы было обнаружено значительное улучшение психологического здоровья. Положительные и радостные эмоции вызывают у ребят танцевальные композиции с видеопоказами. Превосходство этих игр и танцевальных занятий заключается в мультяшных героях, с которыми дети знакомы из просмотренных мультфильмов. Глядя на них во время таких игр, даже самые скромные дети бегут в центр зала, чтобы повторить и станцевать определённые движения. Такая

часть музыкального занятия обеспечивает не только эмоционально-приподнятое настроение у детей, но и раскрепощает, помогает ребятам раскрыться, расслабиться, уметь получать радость от исполнения музыкально-танцевальных композиций, в то же время сформировать чувство ритма и такта, выучить новое движение.

Если говорить об использовании в музыкальной деятельности ИКТ, то можно сказать, что это очень хорошее подспорье в современном мире и в развитии воспитанников в целом. В рамках внедрения комплекса мероприятий «Музыкальная гостиная» подобран материал для интерактивных игр с воспитанниками. Например: «Куда идёт матрёшка?», «Кого встретил колобок?», «Что делают дети в домике?». На экране показана картинка, и задаётся вопрос. Следующий слайд содержит ряд картинок с ответами. Дети должны назвать ответ. Затем музыкальный руководитель совместно с детьми проверяют. Если правильный ответ, даётся знак (звук апплодисментов), если неправильный ответ (звук взрыва). Это очень увлекательные игры, которые несут обучающий и развивающий характер, дают право выбора, формируют чувство уверенности. Включение таких игр позволяет проявить свои способности и возможности. Данные технологии используются не только на занятиях, но и на утренниках с участием законных представителей воспитанников, развлечениях, педсоветах и т. д.

Комплекс мероприятий, нацеленный на формирование психологического здоровья детей среднего дошкольного возраста «Музыкальная гостиная», внедрялся в сотрудничестве детского сада и семей воспитанников, что способствовало повышению психолого-педагогической культуры родителей, формированию у них ценностного отношения к детству, психологическому здоровью ребенка, обогащению реальных возможностей для охраны и укрепления психологического здоровья детей в условиях семьи, в том числе посредством реализации совместной музыкальной деятельности.

Система работы предусматривала также проведение семинаров-практикумов, круглых столов, тренингов для законных представителей воспитанников, нацеленных на решение следующих задач:

– обогащение представлений родителей о развитии личности и эмоциональном мире ребенка, его психологическом здоровье, формирование ценностного отношения к данному виду здоровья;

– оказание содействия в формировании у ребенка базового доверия к миру в условиях семьи; осознание родителями необходимости безусловного принятия ребенка, практической готовности к этому;

– оказание помощи в обретении ребенком чувства защищенности и самоценности;

– оказание содействия развитию у ребенка социального интереса, эмпатии;

– обогащение родителей знаниями и практическими умениями, значимыми для стимулирования созидательной мотивации ребенка, детского творчества (в том числе – в условиях семьи);

– оказание содействия в расширении и активизации форм совместной деятельности детей и родителей;

– содействие в осознании родителями значимости «специфически детских» видов деятельности для психического развития воспитанника дошкольного возраста и его психологического здоровья, для сближения ребенка со взрослыми членами семейного коллектива и др.

На формирующем этапе в рамках реализации комплекса «Музыкальная гостиная» был подготовлен проект, посвящённый дню добра, под названием «Дарите детям доброту». В рамках этого проекта была создана благотворительная акция в помощь детям, нуждающимся в срочной медицинской помощи. Для детей и их родителей был запланирован и проведён квест, в котором они выполняли задания, при выполнении который получали бонусы в виде фигурок (у каждой группы были разные: ладошки, цветочки, бабочки, птички, солнышки…). Этими фигурками на конечном этапе все участники должны были украсить «Планету Добра», которую заранее подготовили педагогические работники яслей-сада. Совместная деятельность всегда благотворно сказывается на воспитании личностных качеств воспитанников, а также укрепляет психологическое здоровье.

Сотрудничество с семьёй прослеживается во всех мероприятиях учреждения дошкольного образования. Законные представители воспитанников принимают активное участие в ярмарках и выставках, спартакиадах, тематических вечерах (вечер поэзии, фестиваль патриотической песни, развлекательная программа «Два рояля»), организованных сотрудниками учреждения дошкольного образования. В таких мероприятиях взрослые переживают такие же чувства, как и дети, что формирует эмпатию, ответственность, уважение к труду собственного ребёнка, ведь детям всегда очень важна оценка родителей.

Комплекс мероприятий «Добрая сказка», нацеленный на укрепление психологического здоровья детей старшего дошкольного возраста средствами сказки (Л.С. Шарыкина)

С целью укрепления психологического здоровья воспитанников старшего дошкольного возраста средствами сказки был разработан и внедрен в экспериментальной группе проект «Добрая сказка», включающий в себя систему психолого-педагогической поддержки всех субъектов образовательного процесса: воспитанников, их законных представителей и педагогических работников.

Цель проекта: укрепление психологического здоровья детей старшего дошкольного возраста средствами сказки.

Проект был направлен на решение следующих задач:

1. Содействовать формированию у воспитанников чувства защищенности, доверия к себе и миру.
2. Способствовать становлению целостного положительного образа Я, позитивного самопринятия, уверенности в себе, своих силах.
3. Содействовать развитию оптимизма, насыщению жизни воспитанников положительными эмоциями.
4. Способствовать развитию саморегуляции детей, преодолению ими эмоциональных трудностей (страхов, тревожности и др.), проблем в

общении (застенчивости, конфликтности, враждебности, агрессивности и др.).

5. Содействовать развитию эмпатии, просоциальной активности, коммуникативных умений.
6. Способствовать развитию творчества воспитанников, формированию у них интереса к сказкам.
7. Создавать в группе доброжелательную атмосферу доверия и безусловного принятия, способствующую формированию благополучных межличностных отношений.
8. Приобщать к психологической культуре всех субъектов образовательного процесса (педагогических работников, законных представителей воспитанников и самих воспитанников), способствовать развитию сотрудничества и сотворчества учреждения дошкольного образования и семьи.

Проект «Добрая сказка» внедрялся на протяжении 12 недель. Проект представлял собой систему деятельности, направленную на формирование всех компонентов психологического здоровья детей старшего дошкольного возраста, и включил в себя комплекс занятий, направленных на решение образовательных, развивающих и воспитательных задач, предусмотренных Учебной программой дошкольного образования для данной возрастной группы (образовательных областей «Ребенок и общество» и «Художественная литература»), а также нерегламентированную деятельность в условиях сотрудничества учреждения дошкольного образования и семьи. Широко использовались сказки, предложенные Учебной программой дошкольного образования (белорусская народная сказка «Пра быка і яго сяброў», русская народная сказка «У страха глаза велики», литературная сказка «Цветик-семицветик» В. П. Катаева и др.), а также авторские психотерапевтические сказки Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой, А. Н. Смирновой, О. В. Хухлаевой.

Реализация проекта состояла из 3 этапов:

I этап – подготовительный (1 занятие). Целью данного этапа было создание в группе доброжелательной атмосферы доверия и сотрудничества, формирование доверия к экспериментатору, сплочение группы.

II этап – основной, включал 10 занятий и нерегламентированную деятельность. На этом этапе осуществлялась работа, направленная на оказание содействия посредством обращения к сказке детям старшего дошкольного возраста в преодолении тех нарушений психологического здоровья, которые были выявлены на констатирующем этапе исследования.

III этап – заключительный. Данный этап предусматривал реализацию психолого-педагогической поддержки воспитанников в закреплении тех представлений, умений, навыков, которые были приобретены на основном этапе, использовании их в повседневной жизни. Этап строился по принципу предоставления детям максимальной самостоятельности. На данном этапе осуществлялась также рефлексивно-оценочная деятельность.

Занятие по сказкотерапии состояло из нескольких этапов: необычное приветствие; ритуал «вхождения в сказку»; чтение и обсуждение сказки; коллективная творческая работа (рисование или другой вид изобразительной

деятельности по мотивам сказки; придумывание новой сказки или ее продолжения; драматизация сказки); ритуал «выхода из сказки»; рефлексия; ритуал прощания.

Второй этап работы был направлен на преодоление имеющихся нарушений психологического здоровья у воспитанников. На занятии «Кто Я?» по сказке О. В. Хухлаевой «Снежинка» была поставлена задача – формировать у воспитанников чувство собственной значимости, умение принимать себя такими, какие они есть. Дети с интересом слушали новую сказку, а затем участвовали в беседе. На вопрос, кем бы они хотели стать, мальчики называли супергероев из мультфильмов, блогеров, спортсменов, а девочки хотели стать певицами, моделями или принцессами. Некоторые воспитанники говорили о желании быть похожими на своего друга или подругу. Затем детям было предложено нарисовать себя в виде снежинки. Воспитанники увлеченно создавали свои рисунки, а в конце занятия многие согласились, что быть самими собой прекрасно, так как все они по-своему хорошие и уникальные.

Занятие «Какой Я?» по сказке О. В. Хухлаевой «Цветок по имени Незабудка» было направлено на повышение самооценки воспитанников, формирование позитивного отношения к своему «Я», укреплению уверенности в своих силах. Дети с удовольствием выполняли ритуал вхождения в сказку «На крыльях бабочки» и с интересом слушали сказку, сочувствуя главной героине Незубудке и радуясь счастливому окончанию истории. Затем воспитанники вместе создавали коллективную работу: рисовали цветочную поляну при помощи пальчиковой живописи. Все дети, даже те, которые на первых занятиях были застенчивы и не уверены в себе, в этот раз проявили интерес к коллективному творческому процессу, рисовали увлеченно, выбирали яркие краски, с удовольствием рисовали разнообразные цветы, проявляя творческое воображение.

С целью развития эмпатии, умения сопереживать, понимать состояние других людей было проведено занятие «Я и те, кто меня окружают» по сказке В. П. Катаева «Цветик-семицветик». В начале занятия дети приветствовали и говорили добрые пожелания, передавая из рук в руки «волшебный цветок». Стоит отметить, что на данном занятии дети уже более охотно вступали в контакт с одногруппниками, не стеснялись говорить приятные слова друг другу, как это было на первых занятиях. После приветствия следовал ритуал вхождения в сказку, чтение самой сказки и ее обсуждение. Воспитанники охотно отвечали на вопросы, проявляли сочувствие мальчику Вите и хвалили Женю за ее хороший поступок. После чтения сказки дети делали аппликацию «Цветик-семицветик», а затем на лепестках цветков рисовали свои желания. Отметим, что, наряду с материальными эгоистическими желаниями (игрушки, компьютер, собака, велосипед и т.п.), дети загадывали и нематериальные, в том числе альтруистические, желания, например, чтобы никто не болел, чтобы получать хорошие отметки в будущем в школе, чтобы любили родители, чтобы мама с папой не ссорились, чтобы было много друзей и т.д. Данная тенденция свидетельствует о развитии у воспитанников эмпатии, социальных мотивов поведения. Дети проявляли открытость в общении со взрослым, не стеснялись рассказывать о своих желаниях.

Занятие «Я и мои сверстники» было направлено на развитие коммуникативных умений, преодоление трудностей общения со сверстниками, скованности. С этой целью воспитанникам была рассказана сказка О. В. Хухлаевой «Сказка про Енота». Дети не только с удовольствием послушали сказку и ответили на вопросы, но и предложили свои варианты решения проблемы (как Енот мог найти себе друзей (помочь Зайчику собрать морковку, спасти Ежика от врагов, помочь построить Медвежонку дом и т.п.)), а затем отразили свои истории в рисунках. Воспитанники учились находить способы установления контактов со сверстниками, преодоления страха общения.

Следует отметить, что до внедрения проекта «Добрая сказка» дети часто вступали в конфликты между собой. Для формирования бесконфликтного поведения и укрепления межличностных отношений в группе было проведено занятие «Я дружно живу с другими» по сказке А. Н. Смирновой «Ежик». После прослушивания сказки дети выразили свое сочувствие главному герою и пообещали не поступать так, как зверята из сказки, чтобы не обижать других. С целью формирования социальных мотивов поведения, развития просоциальной активности, творчества, снятия напряжения детям было предложено слепить из пластилина друзей для Ежика. Воспитанники с удовольствием включились в творческий процесс, с интересов рассматривали работы друг друга. На занятии наблюдалась дружественная обстановка, дети радостно общались друг с другом, забыв про ссоры и обиды.

Для укрепления доброжелательных отношений между детьми, формирования ценностного отношения к дружбе в группе было проведено занятие «Я и мои друзья» по белорусской народной сказке «Пра быка і яго сяброў». Вначале дети внимательно слушали сказку, а затем вместе изготавливали пальчиковый театр и инсценировали сказку. Следует отметить, что при распределении ролей между детьми практически не возникло споров. При этом воспитанники не только легко распределили роли, но и с интересом вживались в выбранную ими роль, проявляли творческое воображение, с помощью голоса, жестов, мимики показывали характер выбранного ими героя. Даже те дети, которые обычно старались избегать проявления творчества как на занятиях, так и в нерегламентированной деятельности, в этот раз с удовольствием включились в творческий процесс и с интересом участвовали в инсценировке.

С целью преодоления страхов, снижения уровня тревожности было проведено занятие «Я и мои страхи» по русской народной сказке «У страха глаза велики». Для вхождения в сказку дети преодолевали путь по сказочному тоннелю, тем самым преодолевая свои страхи. Вначале с воспитанниками была проведена беседа на тему «Мои страхи». Затем воспитанники с интересом слушали сказку и отвечали на вопросы. Далее дети изображали свои страхи в рисунках. В основном дети рисовали насекомых (пауков, тараканов), а также фантастических персонажей (привидений, монстров, зомби и т.п.). Затем воспитанникам было предложено победить свой страх, сделав его смешным. Такое упражнение было направлено на оказание помощи детям в преодолении собственных страхов, на то, чтобы показать, что бояться – это нормально, не стоит стыдиться своих страхов, а нужно уметь с ними справляться.

Одним из важных факторов формирования психологического здоровья детей дошкольного возраста является характер отношений с родителями и другими членами семьи. С целью оказания помощи воспитанникам в преодолении переживаний по поводу конфликтов с родителями было проведено занятие «Я и мои родители» по сказке О. В. Хухлаевой «Семья карандашиков». Рассуждая о своих взаимоотношениях с родителями, дети предлагали свои способы решения коммуникативных ситуаций: как можно помочь своим близким, какие добрые слова можно сказать маме и папе, как можно выразить родителям свою любовь. А для реализации потребности в творческом самовыражении детям было предложено под руководством экспериментатора изготовить оригами на тему «Семья карандашиков». Воспитанники с удовольствием включились в работу, проявляли фантазию интерес.

Развитию умения преодолевать напряженные отношения с братьями и сестрами было посвящено занятие «Я и мои близкие». Воспитанникам было предложено прослушать сказку Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой «Сказка про Медвежонка» и затем обсудить свои взаимоотношения с братьями и сестрами. Дети с интересом включились в общение, рассказывали про своих близких, высказывали свое мнение о том, что можно сделать, чтобы семья была дружная и крепкая. Затем дети рисовали на тему «Моя семья», вместе рассматривали и обсуждали рисунки. Следует отметить, что воспитанники с интересом рисовали свою семью, большинство детей выбирали яркие цвета и с удовольствием рассказывали про своих близких.

Последнее занятие «До свиданья, сказка!» было направлено на формирование оптимистического мировосприятия и эмоционального благополучия. Дети слушали сказку О. В. Хухлаевой «Хочу быть счастливым», а затем им было предложено коллективно придумать сказку о счастье. Стоит отметить, что на вопрос, что такое счастье, воспитанники давали самые разнообразные ответы: когда дарят игрушки, когда есть дружная семья, когда все радуются, веселятся и улыбаются, когда случается что-то хорошее, когда есть друзья, когда никто не ссорится и др. На протяжении всего занятия у детей наблюдался позитивный, оптимистический настрой, что можно назвать положительным итоговым результатом реализации проекта «Добрая сказка».

Таким образом, игры-приветствия в начале каждого занятия, интересные ритуалы вхождения в сказку, совместное чтение сказок и их обсуждение, выполнение творческих заданий способствовали тому, что с каждым последующим занятием воспитанники охотнее проявляли активность и инициативу во взаимоотношениях с экспериментатором и сверстниками, конфликтов между воспитанниками становилось меньше, в группе наблюдалась дружественная атмосфера сотрудничества. При поддержке взрослого и одногруппников робкие и стеснительные дети становились увереннее, а конфликтные дети приобретали навыки конструктивного общения со сверстниками.

С целью повышения психологической культуры всех субъектов образовательного процесса в сфере укрепления психологического здоровья средствами сказки проводилась также работа с родителями воспитанников и педагогическими работниками учреждения дошкольного образования. Работа

осуществлялась в разных формах: наглядно-информационной (оформление информационных стендов, папок-передвижек), индивидуальной (беседы, консультации), коллективной (круглые столы, тренинги, семинары-практикумы, мастер-классы и др.). Так, был проведен семинар-практикум для родителей воспитанников на тему «В гостях у сказки: сказка как средство укрепления психологического здоровья ребенка в условиях семьи». В первой части семинара-практикума родители обсуждали основные проблемы психологического здоровья современных детей, факторов, его обуславливающих, а также путей его укрепления в семье. Отдельное внимание было уделено рассмотрению вопроса роли сказки в воспитании детей дошкольного возраста, возможностей ее использования с целью укрепления психологического здоровья ребенка. Вторая часть мероприятия была организована в виде совместной детско-родительской творческой деятельности. Сначала участники мероприятия прослушали сказку-притчу о птице счастья, после чего был проведен художественный мастер-класс по изготовлению оригами – птицы счастья – с дальнейшим сочинением семьями сказочных историй на основе своих творческих работ. Семинар-практикум способствовал повышению компетентности родителей в вопросах воспитания детей, сохранения и укрепления их психологического здоровья. Совместная творческая деятельность родителей и детей содействовала укреплению психологического здоровья семей, созданию в них атмосферы доверия и радости.

6. Совершенствование педагогического взаимодействия, использование в нем «игровой позиции» как важное условие успешности профилактической работы по сохранению психологического здоровья ребенка

Важно отнестись к игре не как к объекту управления, а как к значимой деятельности ребенка, как к условию его развития, творчества. Наиболее адекватны для этого – косвенные средства; прежде всего – создание предметной игровой среды. Здесь же остановимся на общении педагогического работника с играющими детьми, которое так же может стать эффективным средством развития детской игры и дошкольника.

Прежде чем раскрывать условия эффективного общения в системе «педагог–играющий ребенок», задумаемся: ради чего педагог включается в детскую игру? Какие задачи пытается решить (и часто успешно решает), вступая в общение со своими воспитанниками? Назовем здесь лишь некоторые. Прежде всего педагог делает это, чтобы содействовать развитию детской игры, разных ее видов (сюжетно–ролевых, режиссерских, подвижных, дидактических, игр–драматизаций, досуговых и др.). Конечно, частные задачи его взаимодействия с детьми разного возраста при этом имеют свои особенности, нюансы.

Так, в процессе взаимодействия со своими маленькими воспитанниками, педагог стремится привлечь детей к играм-забавам с народными игрушками (в том числе музыкальными), порадовать их; способствует и тому, чтобы они сами овладели несложными действиями с народными и авторскими игрушками (с заводными птичками, животными, сказочными человечками и др.). Педагог стремится, используя досуговые игры, игры–забавы, обыгрывание стишков к

установлению доверительных отношений малышей со взрослыми и сверстниками, открытости, развитию у них чувства юмора. Воспитатель стимулирует и поддерживает интерес младших дошкольников к первым играм–драматизациям по сюжетам хорошо знакомым им народным сказкам («Репка», «Теремок» и др.), содействует овладению детьми простейшими образными выразительными средствами при исполнении взятой роли …

Вступая во взаимодействие с более старшими своими воспитанниками, педагог, поддерживая, развивая их интерес к играм–драматизациям и досуговым играм, стремится содействовать широкому их использованию в детской самостоятельной жизнедеятельности, обогащению содержания таких игр. Он способствует и дальнейшему развитию игры–драматизации как своеобразного «предэстетического» вида деятельности; содействует в процессе взаимодействия с детьми совершенствованию способов, обогащению средств передачи ребенком содержания, выражаемого им в конкретной роли, проявлению своей индивидуальности, творчества при этом…

Особого внимания заслуживает сюжетно-ролевая игра. Взаимодействуя в ходе ее с младшими дошкольниками, воспитатель содействует переходу их игры от предметно–отобразительной к сюжетно-ролевой, поддерживает первые попытки малышей творческого воспроизведения окружающей действительности. Общаясь с более старшими своими воспитанниками, он побуждает их ко все более содержательному и выразительному перевоплощению при взятии на себя роли; к переходу от отображения в игре действий с предметами ко все более полной передаче в ней отношений в мире взрослых, к проявлению при этом и своего «Я». Проявляя заботу о развитии сюжетно–ролевой игры, педагог поддерживает интерес к ней, побуждает старших дошкольников к специфически ролевой речи, поддерживает развернутые ролевые диалоги детей, их сотрудничество в игровой деятельности. Он стимулирует стремление к самостоятельному изготовлению детьми атрибутов, декораций, театра кукол и др.; содействует использованию с этой целью элементов детского труда, художественно–творческой деятельности, дизайна…

В числе задач, которые педагог пытается решать во время взаимодействия с детьми в игре – содействование развитию личности, нравственных качеств своих воспитанников.

Играют в поликлинику. Нина – медсестра, Валя – врач. Нина очень внимательна к больным детям. Валя резка, она дергает куклу за руку, делая ей укол.

Нина. Осторожно, а то ей больно.

Валя. Ну, да еще (продолжает безжалостно обращаться с куклой).

Воспитательница подходит к играющим, просит записать ее к врачу. Ее принимают, осматривают, выписывают рецепт.

Воспитатель. Очень хорошая, заботливая у вас сестра, а вот про врача нельзя этого сказать. А ведь врач должен заботиться о больных и хорошо лечить их.

Валя покраснела, опустила голову и ничего не сказала; но после этого обращения ее с больными меняется. Она ласково уговаривает ребенка: «Не бойся, я тебе больно не сделаю, только кровь из пальчика возьму». Потом учтиво

обращается к матери: «Вы не беспокойтесь, мы вылечим вашу дочку». (Из дневника Е.В. Бересневич.)

Взаимодействуя со своими старшими воспитанниками в игре педагог содействует развитию их способностей, одаренности (интеллектуальной, художественной, социальной, психомоторной и т.д.). Педагог стремится сформировать и готовность детей к школе, поддержать интерес к ней.

Воспитатель замечает, что уже очень долго тянется один и тот же «урок». Увлеченный «учитель» не замечает скучающих лиц «учеников». Педагог обращается к нему: «Я учительница пения. По времени уже должен быть мой урок. Детей надо отпустить на перемену, а потом будет урок пения». Вопрос решается положительно. (Из исследования В.А. Гелло.)

В «поле» забот педагога и «детское общество», взаимоотношения в нем дошкольников. Общаясь с ними в игре, воспитатель содействует оптимизации этих отношений, укреплению психологического здоровья детей (эмоционального благополучия, душевного комфорта, обретению чувства защищенности каждого).

Не упустим из внимания и общение педагога с детьми по поводу прошедшей игры, ее анализ с воспитанниками: оценки воспитателем проявленных в игре детской изобретательности, фантазии, неожиданных находок, способностей, умелости, комментирование поведения детей, продемонстрированных в игре личностных, волевых качеств и т.д. Этому аспекту в работе по содействию детской игры, заметим, в последнее время в ряде стран придается особо важное значение. Регулярное профессиональное взаимодействие воспитателя с детьми именно по этому поводу, считают, например, английские исследователи (Bruce, Drake, Rich) способствует раскрытию детям и осознанию ими ценности и важности их игровой деятельности. Считается, что если такая работа не ведется, дети могут перестать играть.

Взаимодействие педагога с ребенком в игре, наблюдение за играющими детьми – прекрасная возможность познать их внутренний мир, интересы, способности, нереализованные, но значимые для каждого из них потребности … Потом полученную таким путем ценную информацию можно будет использовать при планировании своей педагогической деятельности, в коррекционной работе.

Значима «игровая позиция» педагога. Разнообразны и далеко не просты цели и задачи, ради которых вступает педагог во взаимодействие с детьми в процессе игры. Успешность решения этих и других задач, связанных с содействием в развитии игровой деятельности дошкольников, во многом определяется характером взаимодействия в системе «педагог – играющие дети». Для детской игры, ее участников значимы атмосфера доверительности, чувство защищенности, принятия, позволяющие свободно (не боясь), с желанием, «без оглядки» проявлять свое «Я», свои помыслы в своей деятельности. И не случайно, как замечено, игра (прежде всего сюжетно–ролевая) более развита у воспитанников педагогов с демократическим стилем общения и активно–положительным отношением к детям, нежели у дошкольников, с которыми работают педагоги авторитарного стиля поведения и отрицательного (либо неустойчиво–положительного) отношения к детям.

Важно при этом наличие у педагога «игровой позиции». Под ней чаще всего понимается особое отношение педагога к детям, выражаемое при помощи игровых приемов. «Игровая позиция» основывается на общих принципах игры (прежде всего – самоценности, внеутилитарности, добровольности, игровом пространстве и др.) и предполагает овладение внутриигровым языком, выраженном в слове, жесте, мимике, пластике. Исследования последних лет дают основание рассматривать игровую позицию как сложное образование, которое включает в себя несколько тесно взаимосвязанных между собой компонентов: интерес к игре, рефлексию как способность видеть реальную ситуацию со стороны и вычленить в ней игровые возможности; «инфантилизацию» как способность устанавливать доверительные отношения с окружающими; эмпатию как способность чувствовать игровые состояния других людей; креативность как способность находить нестандартные пути достижения цели; собственный игровой опыт (Н.П. Аникеева, Е.В. Груздова, В.О. Нотман, А.И. Тимонин и др.).

Сформированная игровая позиция педагога обеспечивает включение его в детскую игру, позволяет оказывать позитивное влияние на ее развитие. Какую конкретно игровую позицию избирает педагог (позиция «партнера», «режиссера», «соигрока», «координатора», «консультанта») определяется рядом факторов, причин. Во многом это обусловлено и целью решаемой им задачи своего включения в детскую игру. На выборе конкретной «игровой позиции» педагогом сказывается и уровень развития детской игры, возраст воспитанников, специфичность вида детской игры.

Что касается, однако, позиции «режиссера», то вызывает определенное опасение частое ее использование во взаимодействии с детьми в процессе игры. Проявление чувства меры, осторожности, тактичности здесь представляется крайне важным. И анализ педагогической практики, и специальные исследования (в том числе – авторов и под их руководством) приводят к выводам о нежелательности (прежде всего с точки зрения развития детского творчества, самостоятельности) полного, жесткого контроля, когда педагог – генератор идей, а его воспитанники – лишь пассивные исполнители. И вместе с тем, они свидетельствуют о предпочтительности такой организации совместной игры, где каждый ее участник – полноценный член «играющего коллектива».

Способность занять «игровую позицию» представляется важной слагаемой таланта воспитателя. Широкое использование принципа игры, «игровой позиции» обеспечивает успешность не только в содействии развитию ведущей деятельности дошкольника (игровой), но и существенно облегчает организацию педагогом других видов детской деятельности. В работе Н.В. Кудыкиной было выявлено, что там, где между взрослым и детьми были установлены игровые отношения, обращения взрослого положительно воспринимались детьми в два раза чаще.

«Игровая позиция» значима и для большего в деятельности педагога. «Имея доступ в сказочный дворец, имя которому – Детство, я всегда считал необходимым стать в какой-то мере ребенком, – делился секретами успеха своей работы педагог-гуманист В.А. Сухомлинский. Только при этом условии дети не будут смотреть на вас как на человека, случайно проникшего за ворота их

сказочного мира, как на сторожа, охраняющего этот мир, сторожа, которому безразлично, что делается внутри этого мира». Способность педагога занять игровую позицию – гарантия отыскать верную тропинку в этот Дворец – к достижению близости, единения его с дошкольниками, проникновения в тайны внутреннего мира своих воспитанников.

Специфика взаимодействия взрослого с детьми в играх с правилами.

Мы вели разговор пока преимущественно о взаимодействии педагога с детьми в сюжетно-ролевых играх. А игры с правилами? Ведь интерес к ним у современных дошкольников все возрастает. Они занимают все большее место в их жизнедеятельности.

Есть ли особенности в общении взрослого с детьми в таких играх? Какова роль взрослого в играх с правилами? Каковы условия эффективности взаимодействия с детьми в них?

Вначале несколько слов еще раз о самой игре с правилами. Обязательным условием активного участия ребенка в играх с правилами является овладение ее правилами. Что это означает? А.Н. Леонтьев так отвечал на этот вопрос: «Овладеть правилом – это значит овладеть своим поведением, научиться управлять им, научиться подчинять его определенной задаче». Однако, не будем забывать: игра – деятельность ребенка, нельзя заставить, принудить его играть. Детские психологи единодушны: чтобы дошкольник выделил игровое правило в своем сознании и оно реально опосредовало бы его поведение в игре, правило должно быть не только понято, усвоено им, но и стать аффективно-значимым. Ребенок должен захотеть сам действовать в соответствии с принятым правилом.

И еще на одну особенность этого вида игр современных дошкольников обратим внимание. Ведь далеко не всегда дети этого возраста могут сами выделить правила таких игр как предмет своей деятельности. Эту функцию, как и тесно связанную с ней функцию вовлечения ребенка в игру может выполнить только человек, уже ранее овладевший ею. В прежние столетия, традиционно это выполняли старшие дети. В настоящее же время, как уже отмечалось выше, в связи с распадом естественных детских разновозрастных сообществ, такой способ приобщения к играм с правилами, трансляции их от одного поколения к другому уже утрачивается. В связи с этим, считает все большее число специалистов в области детства, эту функцию, функцию «передачи» игр с правилами, вовлечения в них могут взять на себя взрослые, воспитывающие детей (в детском саду, семье). Мы солидарны с теми, кто считает, что полное устранение взрослого от процесса игр с правилами имеет столь же отрицательные последствия, как и его доминирование, навязывание своих воздействий.

Мы напомнили об этих особенностях игр с правилами, поскольку они во многом обусловливают роль взрослых в таких играх, специфику общения их с детьми в процессе таковых.

А теперь обратимся к реальности, взаимодействию педагога с детьми в играх с правилами. Когда воспитатель «вносит» такую игру, впервые знакомит своих воспитанников с ней, он, чаще всего, с ними: разъясняет правила игры, инструктирует, контролирует их выполнение. Но достаточно ли этого? Если взаимодействие педагога ограничивается такого рода воздействиями, то

маловероятно, что эта игра «укоренится», станет впоследствии «игрой самого ребенка», войдет в число любимых. Чрезвычайно важно не только «донести» правила игры до детей, но и увлечь их игрой, способствовать тому, чтобы она стала субъективно-значимой. Это становится возможным лишь при условии, когда взрослый принимает непосредственное участие в самой игре, становится при этом ее «эмоциональным центром», «заражающим» своей увлеченностью других участников игры.

Совмещение этих двух ролей – участника игры и ее организатора – характерная особенность взаимодействия взрослого с детьми в играх с правилами, участия в них. Выполнение каждой из этих ролей предполагает свои задачи, средства общения. Так в роли организатора игры, основная задача взрослого – введение ее правил, оказание помощи в осознании их, «построение» поведения детей, соответствующего правилу. При воплощении ее он «удерживает» позицию старшего, взрослого, педагога, которому есть чему научить и который при этом обладает правом на это. Выполняя же роль участника игры, взрослый, погружаясь в игровую ситуацию, стремится прежде всего – мотивировать игровые действия ее участников, «зацепить» их, вызвать интерес, «задать» субъектную значимость вводимого правила игры. Как нетрудно заметить, эти роли существенно отличаются одна от другой.

Е.О. Смирнова, одна из первых обративших внимание на специфику участия взрослого в играх с правилами, считает, что ни одна из вышеуказанных ролей в отдельности не может обеспечить развивающего эффекта. Если взрослый превращается в играющего ребенка, он не может донести правила игры, помочь их реализации, выполнению. В случае же, когда взрослый остается «учителем и контролером», игра теряет свою привлекательность, превращается в формальное, бессмысленное упражнение, действия ребенка при этом не могут быть мотивированными и активными. «И только в своей совокупности эти роли могут обеспечить действительно развивающий эффект, который проявляется не только в ситуации игры, но и за ее пределами».

Трудно не согласиться с данными аргументами. Убеждают в справедливости, верности такой позиции и наши исследования, анализ педагогической практики. Вместе с тем они дают «почву», основание «не ставить точку» в решении данной проблемы – такой важной и сложной – взаимодействия взрослого и детей в играх с правилами. В этом взаимодействии есть и нюансы, обусловленные возрастом ребенка, его индивидуально-психологическими особенностями, индивидуальным стилем его научения. Во многом последний определяется типом восприятия, свойственным конкретному человеку. Одни дети лучше воспринимают материал, когда видят его перед собой (наблюдая, рассматривая картинки, диаграммы (зрительный тип обучения)); другие лучше усваивают информацию на слух (аудиторный тип обучения); для третьих предпочтительнее для успешного обучения движение, осязание, активный деятельный подход (кинестетический тип обучения); для некоторых свойственен комбинированный подход, использование разных типов восприятия для усвоения материала.

Значим для успеха во взаимодействии с детьми и индивидуальный стиль деятельности самого педагога. Так, педагогические работники различаются

направленностью своих воздействий на детскую деятельность. Это дало основание выделить 6 типов воспитателей, условно названных «игровой», «художественный», «дидактический», «гармонический», «формально-прагматический», «индифферентный» (Е.А. Панько). Сравнительное исследование их воспитанников показало: наиболее благоприятным для развития воображения и игры детей является «игровой» стиль деятельности воспитателя. Его характерными особенностями являются: ярко выраженный интерес педагога к играм детей, склонность к «игровой позиции» во взаимодействии с ними, широкая опора при руководстве игрой и другими видами деятельности на игровые мотивы, преобладание косвенных методов воздействия (посредством взятой на себя роли в игре, кукольного персонажа и т.п.); склонность к шутливости, юмору, способность «заразить» своим оптимизмом, «солнечностью» окружающих (прежде всего детей); чувствительность к настроению детей, их ответным реакциям на игровые воздействия; опора при оценке ребенка прежде всего – на его поведение, успехи в игровой деятельности.

7. Повышение уровня психологической культуры педагогических работников, укрепление их профессионального здоровья как путь к психологическому здоровью воспитанников учреждения дошкольного образования

Проблема психологической культуры, приобщения к ней педагогических работников приобретает все большую актуальность сегодня. Исследователи данного феномена рассматривают его как составную часть общей культуры человека, как сложное, интегральное психическое образование, позволяющее понимать внутренний мир свой и других людей, эффективно решать жизненные психологические проблемы, адаптироваться и самоопределиться в социуме, регулировать межличностные взаимодействия (Л.С.Колмогорова, Е.А.Климов, Я.Л.Коломинский, В.В.Семикин и др.).

Специальное исследование данного явления на кафедре общей и детской психологии БГПУ под руководством доктора психологических наук Я.Л.Коломинского позволило определить психологическую культуру как совокупность тех достижений, которые человечество имеет в области теоретического познания собственной психики, в области самопознания, в области саморегуляции, в области межличностного взаимодействия. Выявлена и структура психологической культуры. Она включает в себя два основных компонента, два основных блока. Один блок теоретический (или теоретико-концептуальный), и второй – это блок практический или «психологическая деятельность». В первом блоке психологической культуры находятся результаты теоретической деятельности психологов – то, что человек узнал о себе, человеческой психики (о мышлении, памяти, чувствах, эмоциональных состояниях, воле, способностях и одаренности, темпераменте, мотивах деятельности, своем самосознании и т.д.).

В состав психологической культуры входит и то, что можно назвать психологическая деятельность – это деятельность по «психологическому личностному самообслуживанию». Это деятельность человека, которую он

обращает внутрь самого себя, которая обслуживает его собственный внутренний мир. Это деятельность самопознания, деятельность, связанная со способностью преодолеть те или иные внутренние трудности, которые существуют у человека, и это деятельность, вынесенная за пределы личности, межличностная деятельность, которая тоже опосредуется психологической культурой.

Таким образом, в структуру психологической культуры входят следующие составляющие: блок теоретико-концептуальный и блок, связанный с психологической деятельностью. В последующем эта структура была дополнена совокупностью ряда личностных качеств (эмпатия, социально-психологическая наблюдательность и т.п.), определяющей в значительной степени эффективность овладения психологической культурой.

Есть и другие подходы к структуре психологической культуры. Так О.И. Мотков в структуре общей психологической культуры выделяет такие компоненты: систематическое самовоспитание культурных стремлений и навыков, достаточно высокий уровень обычного и делового общения, хорошую психологическую саморегуляцию, творческий подход к делу, умение познавать и реалистически оценивать свою личность. Другие психологи в структуру психологической культуры включают: понимание и знание себя и других людей; адекватную самооценку; саморегулирование личностных состояний и свойств, саморегуляция деятельности; регулирование отношений с другими людьми.

Приобщение педагогических работников к психологической культуре способствует формированию понимания ценности психологического здоровья, факторов, его определяющих, и путей укрепления у всех субъектов образовательного процесса. Важно и формирование деятельностного компонента психологической культуры, создающего основу для успешной реализации психолого-педагогической деятельности по сохранению и укреплению психологического здоровья воспитанников.

Практический (деятельностный) блок профессиональной психологической культуры личности педагогического работника включает в себя следующие группы умений:

1. Гностико-перцептивные умения;
2. Коммуникативные умения;
3. Организаторские умения;
3. Конструктивные и проектировочные умения;
4. Прогностические умения;
5. Рефлексивные умения;
6. Психокоррекционные, психотерапевтические;
7. Специальные умения педагогического работника.

Таким образом, «специфически детские» виды деятельности являются эффективным инструментом реализации психолого-педагогической поддержки в сфере сохранения и укрепления психологического здоровья воспитанников дошкольного возраста. Грамотное их использование требует владения педагогическими работниками профессиональной психологической культурой.

Раздел 3. Психологическое здоровье педагогического работника учреждения дошкольного образования

Тема 3.1. Профессиональное здоровье и профилактика психического выгорания педагогических работников в учреждении дошкольного образования

Вопросы для обсуждения:

1. Здоровье педагогического работника как ценность и необходимое условие психологического здоровья воспитанников.
2. Понятие о профессиональном здоровье педагогического работника.
3. Показатели профессионального здоровья педагогического работника.
4. Стресс (эустресс, дистресс) в жизни и профессиональной деятельности воспитателя дошкольного образования. Симптомы стресса.
5. Формирование стрессоустойчивости и стрессоизменчивости как эффективный путь управления стрессом и сохранения и укрепления профессионального здоровья педагогического работника.
6. Психическое выгорание: сущность, структурные компоненты, симптомы и стадии.
7. Внутренние и внешние факторы, способствующие и препятствующие психическому выгоранию педагогических работников.

Основные понятия: профессиональное здоровье; стресс; эустресс; дистресс; психическое (эмоциональное) выгорание; стрессогенный фактор; ригидность; педагогическая направленность; педагогическая гибкость; профессиональная компетентность; эмоциональное истощение; деперсонализация; редукция профессиональных достижений; саморегуляция.

Вопросы для самоконтроля:

1. Дайте определение понятия профессионального здоровья.
2. Каковы особенности профессионального здоровья педагогического работника?
3. Назовите основные показатели профессионального здоровья педагогического работника.
4. Дайте определение понятия стресса. Какие виды стресса оказывают влияние на здоровье человека?
5. Назовите основные симптомы стресса.
6. Какую роль играет стресс в жизни воспитателя дошкольного образования, его профессиональном развитии и сохранении здоровья?
7. Каковы основные пути управления стрессом и сохранения и укрепления профессионального здоровья педагогического работника?
8. Дайте определение понятия психического (эмоционального) выгорания.
9. Каковы структурные компоненты, симптомы и стадии профессионального выгорания?
10. Назовите внутренние и внешние факторы, способствующие и препятствующие психическому выгоранию педагогических работников.

Информационный материал

1. Здоровье педагогического работника как ценность и необходимое условие психологического здоровья воспитанников

В современном изменяющемся обществе, характеризующемся нестабильностью социально-экономической жизни, повышаются требования к качеству жизни и профессиональной деятельности. В то же время усиливается воздействие на человека разнообразных стрессогенных факторов, таких, как увеличение темпа современной жизни и объема получаемой информации, виртуализация общества, ухудшение экологической обстановки, природные и техногенные катаклизмы и др. Нестабильная социально-экономическая ситуация привела к значительному увеличению нарушений нервно-психического характера как в среде детей, так и взрослых. Психические нарушения обусловлены депрессивными, соматоморфными и тревожными расстройствами. Подобного рода нарушения у такой категории работников, как педагоги, носят еще и трансформирующий характер. То есть психологическое нездоровье педагогического работника отражается как на воспитанниках, так и на их родителях, а потому эта проблема приобретает еще более масштабный характер. Среди основных факторов, обусловливающих психологическое педагогических работников, эмоциональное выгорание, можно назвать: ежедневную психическую перегрузку, самоотверженную помощь, высокую ответственность за воспитанников, дисбаланс между интеллектуально-энергетическими затратами и морально-материальным вознаграждением, ролевые конфликты, поведение «трудных» детей. Кроме того, подавляющее большинство педагогических работников— женщины, поэтому к профессиогенам добавляются загруженность работой по дому и дефицит времени для семьи и детей. Таким образом, педагогических работников по наличию психогенных факторов можно отнести к группе риска.

Успешное осуществление педагогическими работниками своей профессиональной деятельности предъявляет повышенные требования не только к личностным качествам, но и к уровню физического и психологического здоровья. Только здоровый и духовно развитый педагогический работник может получать удовлетворение от выполняемой работы, обладает необходимым уровнем работоспособности, активности, креативности, желанием к постоянному совершенствованию.

Данные современных исследований показывают, что даже у молодых педагогических работников частыми являются обращения в медицинские учреждения в связи с развитием заболеваний сердечно-сосудистой системы, язвенных заболеваний желудочно-кишечного тракта, заболеваний неврогенного характера (В.В. Бойко, Г.Ш. Габдреева, Л.М. Митина, Т.В. Форманюк и др.). Требуемая от педагогического работника выносливость, терпимость, выдержка, активность, оптимизм и ряд других профессионально важных качеств и умений во многом обусловлены его здоровьем.

В укреплении и сохранении нуждается не только физическое здоровье педагогического работника, но и психологическое, профессиональное. Здоровье педагогического работника – базовая ценность не только для него самого, но и для его воспитанников, их психологического здоровья.

2. Понятие о профессиональном здоровье педагогического работника

Профессиональное здоровье рассматривается как процесс сохранения и развития регуляторных свойств организма, его физического, психического и социального благополучия, обеспечивающий высокую надежность профессиональной деятельности, профессиональное долголетие и максимальную продолжительность жизни.

Большое значение сегодня придается фактору здоровья в успешной деятельности представителей различных профессий, психическое и физическое нездоровье которых могут послужить причиной развития организационного стресса. К числу таковых относятся и педагогические работники.

Профессиональная деятельность педагога дошкольного образования характеризуется высокими нагрузками на психоэмоциональную сферу личности. Большая часть его рабочего дня протекает в эмоционально напряженной обстановке: эмоциональная насыщенность деятельности, постоянная концентрация внимания, повышенная ответственность за жизнь и здоровье детей. Напряженные факторы такого рода оказывают влияние на эмоциональное и физическое самочувствие воспитателя: появляется нервозность, раздражительность, усталость, разного рода недомогания. В отдельных случаях эмоциональное напряжение достигает критического момента, когда педагогический работник теряет самообладание и проявляет себя в агрессивной форме (окрики, проявление гнева, раздражительности).

Высокий уровень эмоционального напряжения характеризует деятельность не только молодых педагогических работников, но и деятельность опытных воспитателей со стажем, в которой нередко «преобладают способы разрядки эмоций на рабочем месте, что делает их практически профессионально непригодными, несмотря на большой опыт работы и высокий уровень развития умений и навыков» (А.Р. Фонарев).

Профессиональный долг обязывает педагога принимать взвешенные решения, преодолевать вспышки гнева, возмущения, недовольства, отчаяния. Однако внешнее сдерживание эмоций, когда внутри происходит бурный эмоциональный процесс, не приводит к успокоению, а, наоборот, повышает эмоциональное напряжение и негативно сказывается на здоровье. Намного успешнее в таких ситуациях действует педагог, обладающий профессиональным здоровьем.

3. Показатели профессионального здоровья педагогического работника

Согласно Л.М. Митиной, исследовавшей данную проблему, основными показателями профессионального здоровья педагога являются такие интегральные характеристики, как педагогическая направленность, педагогическая гибкость (лежит в основе педагогического творчества) и компетентность. Что касается последнего (компетентности), то здесь имеется в виду прежде всего – профессиональная психологическая культура, как теоретический («знаниевый», так и практический («деятельностный») ее компоненты (Я.Л. Коломинский).

Исследования Л.М.Митиной, О.А.Прохорова, А.А.Реана, А.А.Баранова и других показывают, что многие педагогические работники обладают недостаточной сформированностью адекватных способов эмоционального реагирования на трудности непрогнозируемых сложных ситуаций, обнаруживают низкий показатель степени социальной адаптации. Фактически речь идет о невладении психологической культурой, низком ее уровне (особенно «деятельностного» компонента – неразвитость рефлексивных, коммуникативных, психокоррекционных и других психологических умений), что ведет к разрушительным последствиям психоэмоционального и физического самочувствия педагогического работника, а также негативно сказывается на благополучии детей.

4. Стресс (эустресс, дистресс) в жизни и профессиональной деятельности воспитателя дошкольного образования. Симптомы стресса

Стресс – неотъемлемая часть жизни современного человека. Опыты известного канадского физиолога Г. Селье, показали, что под воздействием сильного стресса железы внутренней секреции выбрасывают в кровь большое количество мощного гормона – кортикостерона. Этот гормон появляется обычно при воспалительных процессах в организме. Но его длительное присутствие в крови, да еще в больших количествах, может ослабить иммунную систему.

Стресс также вызывает сокращение числа так называемых Т-лимфоцитов, которые производят антитела и запускают противоопухолевую защитную систему. Ослабление этих иммунных факторов ведет к росту в организме количества бактерий, вирусов и появлению болезней.

Стресс влияет на содержание в слюне иммуноглобулина А, антитела, которое борется с инфекциями во рту: чем с большим количеством неприятностей сталкивается человек, тем ниже уровень иммуноглобулина. Эмоции страха или испуга могут вести не только к сердечно-сосудистым проблемам, но и к другим нарушениям внутренних органов: могут возникать нарушения функции пищеварения (снижение аппетита, повышение кислотности желудочного сока). При реакции тревоги усиливается секреция пептических энзимов, вследствие чего образуется язва желудка и двенадцатиперстной кишки.

Вышеприведенные примеры показывают, что длительные отрицательные эмоции (печаль, тревога, подавленность, гнев, огорчение, негодование, вина) предшествуют развитию различных соматических заболеваний.

Проявления стресса разнообразны и зачастую носят индивидуальный характер, однако большая часть реакций организма на стресс довольно однотипна. Ученые выделяют четыре группы симптомов стресса: физиологические, интеллектуальные, эмоциональные и поведенческие.

Стресс может возникнуть из-за внешних стрессоров, таких как цейтнот, конфликты, шум и т.д. Как правило, здесь речь идет о негативных ситуациях. Однако желаемые и позитивные события тоже вызывают стресс. В подобных ситуациях речь идет о стрессе, который на профессиональном языке называется «эустресс» (позитивный стресс). В свою очередь, негативно обусловленный стресс – «дистресс».

Наряду с внешними факторами, на которые мы не можем повлиять, есть внутренние стрессоры. К ним относятся: выученная беспомощность: люди считают, что ситуацию невозможно изменить, и даже не пытаются этого сделать; чрезмерно негативная оценка ситуации; постоянное ожидание самого худшего; «черно-белое» мышление со словами «всегда», «всё», «никогда», «никто»; завышенные требования к себе и др.

5. Формирование стрессоустойчивости и стрессоизменчивости как эффективный путь управления стрессом и сохранения и укрепления профессионального здоровья педагогического работника

С одной стороны, стресс негативен и нежелателен, с другой стороны – необходим, потому что он стимулирует тело и дух. Стрессовые нагрузки нам нужны для того, чтобы мы приспособились к новым условиям и научились вести себя по-другому. Для работы нам необходим определенный уровень стресса. Только в этом случае мы бодры и внимательны. Поэтому речь идет не о том, чтобы избежать стресса, а о том, чтобы научиться справляться с ним.

Стресс стал естественной и неотъемлемой частью нашей жизни. Но такое положение вовсе неизбежно. С вредным стрессом можно и нужно бороться. Для начала необходимо научиться обнаруживать первые признаки этого явления, чтобы вовремя принять соответствующие меры.

Важным аспектом работы по профилактике стресса и выгорания в профессиональной деятельности является овладение приемами саморегуляции. Необходимость саморегуляции возникает, когда профессионал сталкивается с новой, необычной, трудноразрешимой для него проблемой, которая не имеет однозначного решения или предполагает несколько альтернативных вариантов; находится в состоянии повышенного эмоционального и физического напряжения, что побуждает его к импульсивным действиям, находится в ситуации оценивания со стороны коллег, других людей, администрации.

Ключевой характеристикой психологически здорового человека (в соответствии с подходом О. В. Хухлаевой) является саморегулируемость, т.е. возможность адекватного приспособления к неблагоприятным условиям, воздействиям. Основу психологического здоровья составляет непрерывное развитие, движение по идивидуальной траектории, развитие способности к стрессоизменчивости (поиску в трудной ситуации сил в самом себе и позитивным самоизменениям). Гибкость и активность – главные свойства личности, необходимые для развития способности к стрессоизменчивости.

В настоящее время для саморегуляции психических состояний используются разнообразные методы: дыхательная гимнастика, концентрация и визуализация, релаксация, аутогенная тренировка и др. Овладев ими, человек может более эффективно, рационально распределять свои силы в течение каждого дня, адекватно управлять собой в соответствии со сложившейся ситуацией.

6. Психическое выгорание: сущность, структурные компоненты, симптомы и стадии

Синдром эмоционального выгорания как следствие рабочих стрессов уже более 30 лет привлекает интерес исследователей. Его рассматривают как специфический вид профессионального заболевания лиц, работающих с людьми, – врачей, педагогов, психологов, воспитателей, работников торговли, руководителей, менеджеров и т. д. Выяснилось, что представители данных профессий подвержены симптомам постепенного эмоционального утомления и опустошения – синдрому эмоционального «выгорания». Термин был введен американским психиатром Х.Дж. Фрейденбергом в 1974 году для характеристики психологического состояния здоровых людей, находящихся в интенсивном общении с клиентами в эмоционально нагруженной атмосфере.

В настоящее время под эмоциональным выгоранием понимают ответную реакцию на продолжительные стрессы. Это механизм психологической защиты, выработанный личностью в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на психотравмирующие воздействия (В.В. Бойко).

Выгорание возникает как следствие профессиональных стрессов, когда адаптационные возможности (ресурсы) человека по преодолению стрессовой ситуации превышены. По мере того, как усугубляются последствия рабочих стрессов, истощаются моральные и физические силы человека, ухудшается его здоровье.

Этот синдром включает в себя три основные составляющие: эмоциональную истощенность, деперсонализацию, редукцию профессиональных достижений.

Эмоциональное истощение проявляется в ощущениях эмоционального перенапряжения и в чувстве опустошенности, усталости, исчерпанности своих эмоциональных ресурсов. Происходит потеря интереса к работе, человек чувствует, что уже не может отдаваться работе с таким же воодушевлением, как раньше, он как бы израсходовал свою психическую энергию без остатка.

Деперсонализация связана с возникновением равнодушного и даже негативного отношения к людям, с которыми работает специалист, циничного отношения к труду и объектам своего труда. В частности, это проявляется в бесчувственном, негуманном отношении к клиентам, сотрудникам. Контакты с ними становятся формальными, обезличенными. Возникающие негативные установки могут иметь поначалу скрытый характер и проявляться во внутренне сдерживаемом раздражении, которое со временем прорывается наружу и приводит к конфликтам.

Редукция профессиональных достижений – это возникновение у работников чувства некомпетентности в своей профессиональной сфере, осознание неуспеха в ней. Проявляется это в негативном восприятии себя как профессионала, недовольстве собой, негативном отношении к себе как к личности и, главное, формальном выполнении профессиональных обязанностей.

Профессиональное выгорание характеризуется рядом признаков (симптомов):

1. Изменения в поведении (поведенческие симптомы) – специалист часто смотрит на часы, усиливается его сопротивление выходу на работу; часто опаздывает (или поздно приходит и поздно уходит); утрачивает творческие подходы к решению проблем, работает усерднее и дольше, а достижений

становятся меньше; уединяется и избегает коллег; увеличивает употребление меняющих настроение психоактивных веществ (кофе, курение); утрачивает способность удовлетворять свои потребности в развлечениях и восстановлении здоровья, подвержен несчастным случаям.

2. Изменения в чувствах (аффективные симптомы) – плохое настроение, утрата чувства юмора; постоянное чувство неудачи, вины, самообвинения, отстраненность («уход в себя»); вспышки немотивированного гнева, повышенная раздражительность, проявляемая на работе и дома.

3. Изменения в мышлении (когнитивные симптомы) – упорные мысли о том, чтобы оставить работу; неспособность концентрировать внимание, ригидность мышления; усиление подозрительности и недоверчивости; неуверенность в процессе выполнения работы, сомнения в правильности принятия решений, восприятие выполняемых обязанностей как трудных и сложных, безразличие к результатам и даже к успеху.

4. Изменения в здоровье (физические симптомы) – нарушенный сон; частые, длительно текущие незначительные недуги, головные боли, повышенная восприимчивость к инфекционным заболеваниям; усталость и истощение на протяжении целого дня; нарушения здоровья.

5. Изменения в общении проявляются в деперсонализации, т.е. восприятии людей с позиций игнорирования их личностного содержания, отношение к ним с позиций исполняемой профессиональной роли (подчиненный, руководитель, увольняемый), наличия недоброжелательности, цинизма.

Профессиональное выгорание – динамический процесс, возникающий поэтапно, в соответствии с механизмом развития стресса (В.В. Бойко).

Выделяют три стадии (фазы) развития выгорания:

1) нервное (тревожное) напряжение (легкая форма), которое создают: хроническая психоэмоциональная атмосфера, повышенная ответственность, трудность контингента;

2) резистенция, т. е. сопротивление (затяжная форма) – человек пытается более или менее успешно оградить себя от неприятных впечатлений;

3) истощение (хроническая форма) – истощение психических ресурсов, снижение эмоционального тонуса, которое наступает вследствие того, что проявленное сопротивление оказалось неэффективным.

Соответственно каждому этапу возникают отдельные признаки, или симптомы, нарастающего эмоционального выгорания.

Так, у человека, подверженного выгоранию первой степени, проявляются умеренные, недолгие и случайные признаки этого процесса. Симптомы проявляются в легкой форме и выражаются в заботе о себе, например, путем расслабления или организации перерыва в работе. Тревожное напряжение является «запускающим» механизмом в формировании синдрома выгорания. Человек осознает действие психотравмирующих факторов профессиональной деятельности, которые трудно или вовсе неустранимы (накопление раздражения, отчаяния, негодования). В результате неудач или неспособности повлиять на психотравмирующие обстоятельства человек может испытывать недовольство собой, занимаемой должностью, конкретными обязанностями. Когда психотравмирующие обстоятельства очень давят и устранить их невозможно, к

человеку приходит чувство безысходности. Он пытается что-то изменить, еще раз обдумывает неудовлетворительные аспекты своей работы, но не находит выхода. Возникает состояние «загнанности в клетку», тупика. Чувство неудовлетворенности работой и собой порождают сильное эмоциональное напряжение, что проявляется в форме переживания ситуативной и личностной тревоги, разочарования в себе, в избранной профессии.

На второй стадии выгорания симптомы проявляются более регулярно, носят более затяжной характер и труднее поддаются коррекции. Профессионал может чувствовать себя истощенным после хорошего сна и даже после выходных. Для заботы о себе ему требуются дополнительные усилия. Человек стремится снизить давление внешних обстоятельств с помощью имеющихся в его резерве защитных механизмов. Первый признак перехода синдрома во вторую фазу развития – потеря способности улавливать разницу между принципиально отличающимися явлениями: экономичное проявление эмоций и неадекватное избирательное эмоциональное реагирование. В первом случае речь идет о выработанном со временем полезном навыке: подключать к взаимодействию с людьми эмоции довольно ограниченного регистра и умеренной интенсивности (сдержанные реакции на сильные раздражители – легкая улыбка, приветливый взгляд, мягкий, спокойный тон речи, отсутствие категоричности, грубости). Однако при необходимости экономичность эмоций уступает место иным, адекватным формам реагирования на ситуацию (вежливость, сочувствие, внимательность). Во втором случае профессионал неадекватно «экономит» на эмоциях, ограничивает эмоциональную отдачу за счет выборочного реагирования, по принципу «хочу или не хочу»: сочту нужным – уделю внимание клиенту, будет настроение – откликнусь на его потребности. При таком стиле эмоционального реагирования проявляется эмоциональная черствость, равнодушие, холодность. Неадекватное ограничение интенсивности включения эмоций в профессиональное общение приводит к эмоционально-нравственной дезориентации. При этом звучат суждения: «такие люди не заслуживают доброго отношения», «таким нельзя сочувствовать», «почему я должен за всех волноваться», т. е. делается попытка поделить людей на достойных и недостойных уважения. Далее происходит расширение сферы экономии эмоций, когда данная форма защиты осуществляется вне профессиональной области – в общении с родными, приятелями и знакомыми (не хочется общаться даже с близкими). Это переживается как пресыщение человеческими контактами. У человека появляются попытки облегчить или сократить обязанности, которые требуют эмоциональных затрат.

Признаки и симптомы третьей стадии выгорания являются хроническими. Могут развиваться физические и психологические проблемы типа язв 12-перстной кишки, желудка и депрессии. Попытки заботиться о себе, как правило, не приносят результата, профессионал может подвергать сомнению ценность своей работы, профессии. Наблюдаются хроническая усталость, нарушения памяти и внимания, нарушения сна с трудностями засыпания и ранними пробуждениями, личностные изменения. Возможно развитие тревожности, депрессии, зависимостей от психоактивных веществ, психосоматических нарушений (диарея, аритмия и др.). На психологическом уровне

профессиональное «выгорание» проявляется здесь в эмоциональном дефиците, эмоциональной и личностной отстраненности. К профессионалу приходит ощущение, что эмоционально он уже не может взаимодействовать с клиентами. Постепенно симптом усиливается: все реже проявляются положительные эмоции и все чаще отрицательные: резкость, грубость, раздражительность, обиды и т. д. Отмечается полная или частичная утрата интереса к человеку – субъекту профессионального действия. Он воспринимается как объект для манипуляций – с ним приходится что-то делать. Личность утверждает, что работа с людьми неинтересна, не представляет социальной ценности. Даже мысль о профессиональной деятельности вызывает плохое настроение, бессонницу, чувство страха, неприятные ощущения в области сердца.

С целью изучения подверженности эмоциональному «выгоранию» педагогических работников учреждений дошкольного образования была проведена диагностика степени развития данного явления по опроснику В.В.Бойко (Е.М. Семенова). Выяснилось, что стаж педагогической деятельности оказывает влияние на формирование эмоционального «выгорания». Первая фаза «выгорания» наиболее выражена в период от 6 до 10 лет нахождения в профессии (у 37% педагогических работников находится в стадии формирования и у 14% из них является сформированной). Фаза «резистенции» наиболее представлена у категории педагогических работников с небольшим педагогическим стажем работы (0-5 лет работы) – 52% отметили признаки стадии формирования данной фазы и у 29% из них она является сформированной. «Истощение» эмоциональных ресурсов, проявляемое на эмоциональном и физиологическом уровнях, наиболее выражено у категории педагогических работников с небольшим педагогическим стажем, особенно в период от 6 до 10 лет работы (у 32% - формируется, у13% - уже сформировалось).

Специализация педагогического работника дошкольного образования также оказывает влияние на формирование фаз синдрома эмоционального «выгорания». Наиболее подвержены данному синдрому воспитатели – у 44% опрошенных наблюдается формирование фазы «резистенции», у 27% на лицо все признаки формирования фазы «истощения».

Наименее подвержены формированию эмоционального выгорания заведующие учреждениями дошкольного образования и их заместители, а также педагоги-психологи учреждений образования. Это может объясняться их меньшей включенностью в воспитательный и коммуникативный процесс, а также специальной подготовкой в области психологии, что уменьшает риск частого возникновения напряженных ситуаций в их профессиональной деятельности.

Среди категории «воспитатели» наиболее подверженными выгоранию оказались лица с небольшим стажем работы (до 5 лет) – у 55% формируется фаза «резистенции», у 31% - она уже сформировалась.

Формирование фазы «истощения» наиболее выражено у категории с большим стажем работы (34 - 35%) – от 21 года и выше, что может объясняться длительным сроком пребывания в профессии и возрастными особенностями.

Наиболее выраженными (сложившимися) симптомами эмоционального «выгорания» у педагогических работников являются: неадекватное

избирательное эмоциональное реагирование и редукция профессиональных обязанностей. В стадии формирования находятся следующие симптомы: переживание психотравмирующих обстоятельств, эмоционально-нравственная дезориентация, расширение сферы экономии эмоций, психосоматические нарушения. Среди последних большинство опрошенных педагогических работников (около 80%) отмечает ухудшение физического и психического самочувствия, нарушение сна, усталость и недомогание в конце рабочего дня, у 41% из них ухудшается настроение даже при мыслях о работе. Повышение давления, головные и сердечные боли, ухудшение здоровья, связанное с профессиональной деятельностью, отмечают примерно 20% педагогических работников.

7. Внутренние и внешние факторы, способствующие и препятствующие психическому выгоранию педагогических работников

Традиционно факторы, способствующие развитию синдрома эмоционального выгорания, группируются в две группы:

1) особенности профессиональной деятельности;

2) индивидуальные (личностные) характеристики самих профессионалов.

Выделяют ряд внешних и внутренних факторов, провоцирующих выгорание. Рассмотрим их более подробно:

1. Группа организационных (внешних) факторов включает в себя социально-психологические условия и содержание работы. К ним относятся:

1) хроническая напряженная психоэмоциональная деятельность: такая деятельность связана с интенсивным общением. Педагогическому работнику, работающему с детьми, приходится постоянно подкреплять эмоциями разные аспекты общения: внимательно воспринимать, сопереживать, быстро принимать решения;

2) дестабилизирующая организация деятельности: нечеткая организация и планирование труда, плохо структурированная и расплывчатая информация, наличие шума, завышенные нормы контингента, с которым связана профессиональная деятельность.

3) повышенная ответственность за исполняемые функции: представители массовых профессий обычно работают в режиме внешнего и внутреннего контроля. Прежде всего, это касается педагогических работников и т. д. Процессуальное содержание их деятельности заключается в том, что постоянно надо входить и находиться в состоянии ребенка. На всех, кто работает с детьми и честно относится к своим обязанностям, лежит нравственная и юридическая ответственность за их благополучие Плата за это – нервное перенапряжение.

4) неблагополучная психологическая атмосфера профессиональной деятельности, которая определяется двумя основными обстоятельствами: конфликтностью по вертикали, в системе «руководитель – подчиненный», и по горизонтали, в системе «коллега – коллега». Нервозная обстановка побуждает одних растрачивать эмоции, а других – искать способы экономии эмоциональных ресурсов. Рано или поздно человек будет склоняться к тактике эмоционального выгорания: держаться от всего и всех подальше, не принимать все близко к сердцу, беречь нервы;

2. К внутренним факторам, обуславливающим «эмоциональное выгорание», относят следующие:

1) склонность к эмоциональной ригидности: эмоциональное выгорание как средство психологической защиты возникает быстрее у тех, кто менее восприимчив, более эмоционально сдержан. Например, формирование симптомов «выгорания» будет проходить медленнее у людей импульсивных, обладающих подвижными нервными процессами. Повышенная впечатлительность и чувствительность могут полностью блокировать рассматриваемый механизм психологической защиты и не позволять ему развиваться. Жизнь многократно подтверждает сказанное. Нередко случается так, что, проработав «в людях» до пенсии, человек, тем не менее, не утратил отзывчивость, эмоциональную вовлеченность, способность к соучастию и сопереживанию;

2) интенсивное восприятие и переживание обстоятельств профессиональной деятельности: данное психологическое явление возникает у людей с повышенной ответственностью за порученное дело, исполняемую роль, когда по молодости, неопытности, специалист, работающий с людьми, воспринимает все слишком эмоционально, отдается делу без остатка. Каждая сложная ситуация профессиональной деятельности оставляет глубокий след в душе, мучительные раздумья и бессонницу. Судьба, здоровье, благополучие субъекта деятельности вызывает интенсивное соучастие и сопереживание – это безграмотное сочувствие, полное растворение в другом. Постепенно эмоциональные ресурсы истощаются и возникает необходимость беречь их, прибегая к механизмам психологической защиты. Так, некоторые специалисты через какое-то время меняют профиль работы и даже профессию.

3) слабая мотивация эмоциональной отдачи в профессиональной деятельности. Профессионал в сфере общения не считает необходимым или не заинтересован проявлять соучастие и сопереживание в работе с детьми. Это стимулирует не только эмоциональное выгорание, но и его крайние формы – безразличие, равнодушие, душевную черствость.

Так какова же основная причина развития эмоционального выгорания – личностные черты или характеристики профессиональной деятельности?

Результаты многих исследований последних лет позволяют сделать вывод, что ведущая роль в возникновении и развитии эмоционального выгорания принадлежит именно личностному фактору, который представляет собой совокупность индивидуально-психологических особенностей.

Склонность к эмоциональному выгоранию связана с такими личностными чертами, как высокая степень тревожности, низкая эмоциональная устойчивость, робость, подозрительность, склонность к чувству вины, импульсивность. При высоком уровне тревожности и ригидности поведение достаточно стереотипно, стандартно. Также наблюдается тенденция невозможности принятия себя таким, как есть, и, следовательно, невозможности адекватно оценить свои достоинства и недостатки. Таким образом, чем выше уровень тревожности, тем ниже возможность самоактуализации (М.А. Мокаева). Чем выше уровень тревожности, тем меньше уровень самоуважения и самопринятия, выше уровень «внутренней конфликтности» и «самообвинения». При таком сочетании

параметров у человека может возникнуть тревожно-депрессивное состояние, оно характеризуется низким уровнем самооценки, фрустрированностью ведущих потребностей, недовольством настоящей ситуацией. При наличии внутренней конфликтности личность не может ощущать себя полноценной. И, напротив, открытый, уверенный в себе, самостоятельный и волевой педагог, положительно оценивающий свои личностные особенности, способный изменяться по отношению к наличному состоянию, обладает богатым потенциалом для самоактуализации. Эти характеристики связаны с рефлексивными способностями личности. Искренность, доброта, гибкость поведения, социабельность, экстраверсия, независимость играют защитную роль при эмоциональном стрессе и позволяют сохранить и укрепить профессиональное здоровье педагогического работника (М.А. Мокаева).

Выгорание также свойственно конформным, зависимым, не умеющим отстоять свою точку зрения людям, так же как и не верящим в себя и свои способности. К проявлениям психосоматических нарушений при выгорании более всего склонны подозрительные, недоверчивые, ревнивые, не терпящие конкуренции люди, а также те, кто скептически относится к моральной стороне поведения окружающих.

Существенным является тот факт, что для развития выгорания незначимыми факторами являются уровень интеллекта и объективная трудность биографии. Определяющим фактором для выгорания является склонность человека приписывать ответственность за результаты своей деятельности либо внешним силам, либо собственным способностям и усилиям. Готовность человека брать на себя ответственность за все происходящее в жизни, находить выход в безвыходных ситуациях считается основным фактором, помогающим человеку выжить. Она не зависит от возраста, но всегда характерна для личностно зрелых людей.

Здоровые педагогические работники производительно работают, предрасположены к творчеству и обладают способностью самоизвлечения новых резервов эффективности своей жизнедеятельности.

Итак, профессиональное здоровье педагогического работника – необходимое условие его профессионального мастерства и психологического здоровья воспитанников. Профессиональное здоровье воспитателя дошкольного образования проявляется в педагогической направленности, гибкости и профессиональной психологической культуре.

Тема 3.2. Основные пути и средства укрепления профессионального здоровья педагогического работника

Вопросы для обсуждения:

1. Повышение уровня профессиональной психологической культуры как главный путь укрепления профессионального здоровья и профилактики психического выгорания педагогического работника.

2. Предупреждение ригидности и консерватизма посредством развития педагогической гибкости как важный путь повышения эффективности

профессиональной деятельности и укрепления психологического здоровья воспитателя дошкольного образования.

3. Развитие саморегуляции посредством овладения приемами дыхательной гимнастики, визуализации, релаксации.

4. Развитие позитивного мышления и оптимистического мировосприятия, позитивного самопринятия как важные направления работы по укреплению психологического здоровья педагогического работника.

5. Укрепление психологического здоровья педагогических работников в процессе социально-психологического тренинга.

Основные понятия: профессиональная психологическая культура; ригидность; педагогическая гибкость; саморегуляция; визуализация; позитивное мышление; релаксация; дыхательная гимнастика; социально-психологический тренинг.

Вопросы для самоконтроля:

1. Назовите структурные компоненты профессиональной психологической культуры личности педагогического работника и раскройте их роль в сохранении и укреплении его психологического здоровья.

2. Назовите основные пути развития педагогической гибкости.

3. Какие методы, приемы и средства развития позитивного мышления и оптимистического мировосприятия, позитивного самопринятия Вы рассматриваете как наиболее эффективные?

4. Что такое субъектность и какова ее роль в сохранении и укреплении психологического здоровья педагогического работника?

5. Назовите основные принципы, задачи и этапы работы в социально-психологическом тренинге.

Информационный материал

1. Повышение уровня профессиональной психологической культуры как главный путь укрепления профессионального здоровья и профилактики психического выгорания педагогического работника

Владение профессиональной психологической культурой является не только показателем профессионального здоровья, но и необходимым условием его сохранения и укрепления. Структура психологической культуры включает в себя следующие составляющие: блок теоретико-концептуальный и блок, связанный с психологической деятельностью.

Приобщение педагогических работников к психологической культуре способствует формированию системы психологических знаний, содействующей успешной ориентации в мире чувств, мыслей. Важно и формирование деятельностного компонента психологической культуры, создающего основу для успешной реализации психолого-педагогической деятельности по сохранению и укреплению психологического здоровья воспитанников. о внутреннем и внешнем мире Практический (деятельностный) блок профессиональной психологической культуры личности педагогического работника включает в себя следующие группы умений: гностико-перцептивные;

коммуникативные; организаторские; конструктивные и проектировочные; прогностические; рефлексивные; психокоррекционные, психотерапевтические; специальные умения педагогического работника.

Всем педагогическим работникам, независимо от возраста, стажа педагогической деятельности, состояния психологического здоровья и других характеристик для сохранения и укрепления профессионального здоровья необходимо приобщение к профессиональной психологической культуре, способствующей развитию саморегуляции, самообладания как показателя социальной и эмоциональной зрелости личности, овладению умением переключаться и управлять своими эмоциями, повышению уровня профессионализма. На практике для поддержания и укрепления психологического здоровья педагогического работника посредством приобщения его к профессиональной психологической культуре можно использовать индивидуальные, групповые и коллективные формы работы, например: психологические приемы самозащиты в ситуациях «негативного общения»; комнаты и методики релаксации, психологической разгрузки; индивидуальную и групповую психотерапию, психотренинг, семинар-практикум. Главными психологическими направлениями, предотвращающими «психологическое нездоровье» педагогических работников, являются: •развитие мотивации; • система психологической разгрузки, снятия напряжения после рабочего дня; •система улучшения психологического климата в коллективе; • система личностной поддержки и развития. • открытость новому опыту; • хобби, доставляющее удовольствие, и др.

2. Предупреждение ригидности и консерватизма посредством развития педагогической гибкости как важный путь повышения эффективности профессиональной деятельности и укрепления психологического здоровья воспитателя дошкольного образования.

Значительное количество напряженных ситуаций в процессе педагогического взаимодействия порождают консерватизм, стандартность, шаблонность поведения педагогического работника, которые постепенно переходят в черты характера, негативно отражаются на мыслительных процессах. Ригидность мышления, его закостенелость, чрезмерная логичность – это то, что часто мешает педагогу работать творчески, изменять стратегию своего поведения в зависимости от ситуации, находить нестандартные, нестереотипные решения сложных педагогических ситуаций.

Проявлениями интеллектуальной гибкости считаются: способность быстро и легко переходить от одного класса явлений к другому, идеи и умение найти способ конструктивного решения проблемы. Педагогический работник, у которого не развита интеллектуальная гибкость, испытывает трудности в педагогической деятельности. Ее отсутствие может привести к негативным эмоциональным явлениям, а также к ранним педагогическим кризам.

Изучение рассматриваемого феномена востребовано практикой, констатирующей, что педагогический работник зачастую не готов к большим интеллектуальным нагрузкам, с трудом меняет свое мышление и поведение в сложных, непредсказуемых ситуациях. С увеличением стажа работы у него

возрастает стереотипность, шаблонность мышления, закрепляются защитные психологические механизмы, ведущие к повышению авторитарности, неспособности принять другую точку зрения, ригидности мышления и поведения. Все это препятствует взаимопониманию педагогического работника и ребенка, снижает эффективность педагогической деятельности.

Понятие «гибкость» рассматривается во многих исследованиях как отечественных, так и зарубежных психологов, однако нет единого подхода в объяснении его содержания. В психологических исследованиях многих авторов, употребляющих данное понятие, гибкость определяется как свойство, противоположное ригидности: Гибкость мышления означает способность быстро и легко переходить от одного класса явлений к другим. Отсутствие такой гибкости называют ригидностью, закостенелостью, «застреванием» мышления» (А.Н. Лук).

Этимология слова ригидность происходит от латинского rigidus – жесткий, твердый – означает затрудненность в изменении субъективной программы деятельности человека в условиях, объективно требующих ее перестройки. Ригидность мышления, его закостенелость, чрезмерная логичность – это то, что мешает педагогическому работнику изменять стратегию своего поведения в зависимости от ситуации, находить нестандартные, нестереотипные решения сложных педагогических ситуаций.

Зарубежные исследователи ригидности выделяют такую ее существенную черту, как неспособность к новой деятельности, стереотипность применения сформированных операций (R.B.Cattell, A.S.Luchins, E.H.Luchins, J.Guilford). В ситуации решения мыслительных задач ригидность проявляется в привязанности к привычному (отработанному) способу действия, в неспособности изменить установку.

В поведенческом плане ригидность выступает как недостаточная адаптивность поведения.

Гибкость (пластичность) в отличие от ригидности предполагает легкость перестройки поведения, своевременное и адекватное принятие решения, оперативное реагирование на изменение ситуации. Она предполагает способность личности адаптироваться к изменениям, которые могут произойти неожиданно.

Многие авторы для обозначения интеллектуальной гибкости используют разные термины: одни называют ее «переключаемостью», другие «подвижностью», третьи «нешаблонностью, нестереотипностью, нестандартностью мышления».

Э.Боно употребляет термин «нешаблонное мышление». По его мнению, шаблонно мыслящие люди избирают для решения проблемы с их точки зрения самую разумную позицию, а затем, развивая ее логически, пытаются разрешить проблему [9]. Нешаблонное мышление позволяет по-новому взглянуть на проблему и исследовать ее с разных точек зрения, вместо того, чтобы придерживаться раз избранной позиции.

Нешаблонное мышление доступно каждому, кто заинтересован в получении новых идей и является привычкой и делом практики, - пишет Э.Боно. При желании любой человек может развить в себе определенные навыки к

мышлению такого рода. Однако, для его развития необходимо обладать достаточно развитым чувством юмора: «Всякий, кто обладает … развитым чувством юмора, гораздо лучше поймет природу нешаблонного мышления, нежели тот, кого природа не одарила этим чувством». Он описывает технические приемы, которые можно использовать для развития нешаблонного мышления, основными из которых являются: поиск альтернативных способов подхода к одной ситуации (использование искусственных приемов, абсурдных решений), переворачивание явлений с ног на голову, сознательно меняя некоторые соотношения, умышленный перенос акцента (центра внимания) с одной части проблемы на другую.

Интеллектуальная и поведенческая гибкость дает возможность педагогу дошкольного образования учитывать многообразие индивидуальных особенностей воспитанников, проявлять подвижность, артистизм, нестандартность мышления в разных видах деятельности, менять тактику поведения в зависимости от сложившейся ситуации. Л.М. Митина, посвятившая свое исследование проблеме профессионального здоровья педагога, приходит к выводу: «Отсутствие гибкости, костность, заорганизованность – прямая угроза профессиональному здоровью и долголетию педагога».

Развитию гибкости педагогического работника способствует использование следующих приемов:

- при обсуждении педагогических проблем стремиться высказывать нестереотипные подходы, сознательно противопоставляя взгляды на проблему, изменяя шаблонные взгляды на явления;
- применять в дискуссиях с коллегами приемы мозгового штурма: при разборе педагогических ситуаций и обмене мнениями отказаться от критики высказываний других, постараться высказать в короткий срок как можно большее число идей, затем оценить реальность предложений и переходить к их реализации;
- подобрать несколько решений к определенной ситуации, затем придумать ряд новых педагогических ситуаций к самому нестандартному решению; специально тренировать у себя вариативность педагогического мышления.

Главным элементом педагогической гибкости являются творческие способности. Именно они определяют способность к импровизации – мгновенному нахождению необычных, новых и наиболее оптимальных способов деятельности. Творческая работа, когда действия педагога строятся нестереотипно, требует зрелой, гибкой личности, способной осознавать трудности педагогического процесса и конструктивно разрешать их, рассматривать возникающие сложные ситуации как стимул для дальнейшего развития и самосовершенствования. Творческая деятельность оказывает огромное влияние на личность педагогического работника и ребенка – создает бодрое настроение, формирует уверенность в своих силах, умение отстаивать свою точку зрения, вызывает положительные эмоции, которые закрепляются и становятся свойствами личности.

3. Развитие саморегуляции посредством овладения приемами дыхательной гимнастики, визуализации, релаксации

Важным аспектом работы по укреплению профессионального здоровья, профилактике стресса и выгорания в профессиональной деятельности является овладение приемами саморегуляции. Необходимость саморегуляции возникает, когда профессионал сталкивается с новой, необычной, трудноразрешимой для него проблемой, которая не имеет однозначного решения или предполагает несколько альтернативных вариантов; находится в состоянии повышенного эмоционального и физического напряжения, что побуждает его к импульсивным действиям, находится в ситуации оценивания со стороны коллег, других людей, администрации. В настоящее время для саморегуляции психических состояний используются разнообразные методы: дыхательная гимнастика, концентрация и визуализация, релаксация, аутогенная тренировка и др. Овладев ими, человек может более эффективно, рационально распределять свои силы в течение каждого дня, адекватно управлять собой в соответствии со сложившейся ситуацией.

Психическая саморегуляция – один из уровней регуляции активности личности, заключающейся в способности управления своими действиями, состояниями, поведением. В последнее время получила широкое применение дыхательная гимнастика как способ произвольной саморегуляции состояния.

Дыхательная гимнастика

Основы дыхательных упражнений заимствованы из системы йогов. Их смысл состоит в сознательном контроле за ритмом, частотой, глубиной дыхания.

Между дыханием и эмоциональным состоянием человека существует тесная связь. При эмоциональном напряжении, волнении происходит задержка дыхания, оно становится прерывистым и частым. В свою очередь ритм и глубина дыхания могут вызывать определенные эмоциональные состояния. Разные типы ритмичного дыхания включают задержки дыхания разной продолжительности и варьирование вдоха и выдоха.

На всем протяжении дыхательные пути обильно снабжены окончаниями вегетативной нервной системы. Установлено, что фаза вдоха: возбуждает окончания симпатического нерва, активизирующего деятельность внутренних органов, а фаза выдоха – блуждающего нерва, как правило, оказывающего тормозящее влияние. В дыхательной гимнастике это используется в виде так называемого «вечернего» – успокаивающего или «утреннего» – мобилизующего дыхания. Успокаивающий тип дыхания характеризуется постепенным удлинением выдоха до продолжительности удвоенного вдоха. В дальнейшем удлиняются уже вдохи, пока не сравняются с выдохами. Затем все фазы дыхательного цикла вновь укорачиваются.

Мобилизующее дыхание – это как бы зеркальное отражение успокаивающего дыхания: изменяются не выдохи, а вдохи, дыхание задерживается не после выдоха, а после вдоха.

Успокаивающее дыхание полезно использовать, чтобы погасить избыточное возбуждение и нервное напряжение. Этот тип дыхания может нейтрализовать нервно-психические последствия конфликта, снять «предстартовое» волнение и помочь расслабиться перед сном, являясь в этом

случае простым, но эффективным средством против бессонницы.

Мобилизующее дыхание помогает преодолеть вялость и сонливость при утомлении, способствует быстрому и безболезненному переходу от сна к бодрствованию, мобилизации внимания. В учебном процессе этот тип дыхания дает возможность снять сонливость и вялость у студентов, занимающихся в первую смену, и «оттянуть» развитие утомления к концу учебного дня. Особенно полезно использование дыхательной гимнастики для стимуляции учебной деятельности студентов вечернего отделения, которые приходят на занятия после утомительного рабочего дня. Поэтому целесообразно «вооружить» дыхательной гимнастикой как верным и доступным средством управления эмоциональным состоянием не только студентов, но и преподавателей.

Кроме успокаивающего и мобилизующего существует четыре основных типа дыхания, имеющие значение при обучении произвольной регуляции дыхания: ключичное, грудное, диафрагмальное и полное.

Ключичное дыхание является самым коротким и поверхностным из всех трех. Его можно определить как легкое поднятие ключиц кверху вместе с небольшим расширением грудной клетки на вдохе.

Грудное дыхание представляет собой более глубокое дыхание – в том смысле, что вдыхается большее количество воздуха. Оно начинается с сокращения межреберных мышц, которые расширяют грудную клетку в направлении вверх и вширь. При грудном типе дыхания наблюдается большее расширение грудной клетки, за которым следует поднятие ключиц на вдохе. Грудное дыхание представляет собой наиболее часто встречающийся тип дыхания.

Диафрагмальное (брюшное) дыхание является самым глубоким из всех типов дыхания. Этот вид дыхания характерен для мужчин. При таком дыхании наполняются воздухом нижние отделы легких: диафрагма опускается, а живот раздувается. Движение диафрагмы является основной причиной глубокого вдоха. Во время вдоха мышцы расслабляются, купол диафрагмы становится плоским, и нижние отделы легких, всасывая воздух, растягиваются. В зависимости от вдоха или выдоха внутрибрюшное давление меняется, и, таким образом, правильное диафрагмальное дыхание оказывает на органы брюшной полости массирующее действие.

Полное (глубокое) дыхание – включает в себя три описанных вида дыхания, объединяя их в одно целое. Оно начинается с брюшного (нижнего) и заканчивается ключичным (верхним) дыханием. В процессе такого комбинированного дыхания ни один участок легких не остается незаполненным воздухом. Глубокое дыхание используется с целью ускоренного вызывания состояния расслабления и быстрого успокоения в неожиданной, сложной ситуации.

О визуализации

Эффективность влияния дыхательных упражнений на эмоциональное состояние увеличивается, если они используются в комплексе с другими способами эмоциональной саморегуляции. Одним из таких способов является использование приемов воображения, или визуализации.

Визуализация – это создание внутренних образов в сознании человека, т.е.

активизация воображения с помощью слуховых, зрительных, вкусовых, обонятельных, осязательных ощущений, а также их комбинаций. Визуализация помогает человеку активизировать его эмоциональную память, воссоздать те ощущения, которые он испытал когда-то. Воспроизведя в своем сознании образы внешнего мира можно быстро отвлечься от напряженной ситуации, восстановить эмоциональное равновесие.

И.М. Сеченов отмечал, что между действительным впечатлением и воспоминанием об этом впечатлении со стороны процесса, в сущности, нет ни малейшей разницы. Проще говоря, для происходящего в нервных аппаратах, все равно – видеть данный объект или вспоминать о нем.

При отчетливом мысленном представлении человеком различных своих состояний или раздражителей, вызывающих эти состояния, в его организме происходят соответствующие этим представлениям изменения: представление о духоте, зное вызывает учащение дыхания, пульса; мысленное представление гнева приводит к преобладанию в крови адреналина. Эмоциональная составляющая образной мысли вызывает реальные сдвиги в физиологических системах.

О «сюжетном воображении»

Разновидностью визуализации являются упражнения «сюжетного воображения», которые основаны на преднамеренном использовании цвета и пространственных представлений в сознании человека. Сознательные представления окрашиваются в нужный цвет, соответствующий моделируемому эмоциональному состоянию. Цвет обладает мощным эмоциональным действием на нервную систему.

Лечебное воздействие цвета на психическое состояние человека было отмечено давно. Известны факты улучшения настроения меланхоликов при помещении их в комнату с красным освещением, и, наоборот, успокоения людей в маниакальном состоянии в помещении, освещенном синим цветом.

Выяснилось, что цвет действует даже на людей с завязанными глазами. В помещении огненно-красного цвета учащается пульс, а в комнате всех оттенков синего цвета пульс, наоборот, снижается.

Зеленый цвет действует успокаивающе. Он снимает избыточное эмоциональное напряжение и оказывает положительное влияние на физиологические процессы, повышает работоспособность, снижает внутриглазное давление. Вызывает подъем работоспособности, приемлем при длительной работе, обостряет зрительное восприятие, снижает утомляемость.

Желтый цвет вызывает бодрость и хорошее настроение, тонизирует нервную систему.

Оранжевый – бодрит, стимулирует активную деятельность, создает чувство благополучия и веселья, вызывает радость.

Голубой – вызывает спокойствие, создает ощущение прохлады, ассоциируется с небом, морем, действует успокаивающе.

Синий – освежает, успокаивает, снижает физическое напряжение.

Красный – возбуждает. Горячий цвет, вызывает ощущение теплоты, при длительной работе в красном помещении возникает утомление, при кратковременной – повышается работоспособность.

Фиолетовый – подавляет, угнетает настроение.

Цветовые (температурные, звуковые, осязательные) ощущения лучше дополнять пространственными представлениями. Если необходимо успокоиться, отдохнуть, целесообразно представлять широкое, открытое пространство (морской горизонт, просторное небо, широкая площадь, обширный зал театра и т.д.). Для мобилизации организма на выполнение ответственной задачи помогают представления тесных, узких пространств с ограниченным горизонтом (узкая улица с высокими домами, ущелье, тесная комната). Использование данных приемов воедино позволяет вызвать необходимое эмоциональное состояние в нужный момент (спокойное – просторный морской берег, зимний пейзаж в сиреневых сумерках; бодрящее – летний пляж ярким солнечным днем, слепящее солнце, ярко-желтый песок). Следует вжиться в представляемую картину, прочувствовать ее и зафиксировать в сознании. Постепенно возникнет состояние расслабленности и покоя, или, наоборот, активности, мобилизованности.

Когда возникают чрезвычайные ситуации, они вызывают напряжение задолго до столкновения с ними. Поэтому необходимо подготовиться к ним. Первым шагом к успеху в любом начинании является психологическая установка на успех, абсолютная уверенность в том, что цель будет достигнута. О релаксации

У каждого человека при напряженных эмоциональных состояниях меняется мимика, повышается тонус скелетной мускулатуры, темп речи, появляется суетливость, приводящая к ошибкам в ориентировке, изменяются дыхание, пульс, цвет лица, могут появиться слезы.

Эмоциональное напряжение может пойти на убыль, если внимание человека переключается от причины гнева, печали или радости на их внешние проявления – выражение лица, слезы или смех и т. д. Это говорит о том, что эмоциональные и физические состояния человека взаимосвязаны, а потому обладают способностью взаимовлияния. Поэтому, видимо, одинаково правомерны утверждения: «Мы смеемся потому, что нам весело» и «Нам весело потому, что мы смеемся».

Самый простой, но достаточно эффективный способ эмоциональной саморегуляции – расслабление мимической мускулатуры. Научившись расслаблять лицевые мышцы, а также и произвольно сознательно контролировать их состояние, можно научиться управлять и соответствующими эмоциями. Чем раньше (по времени возникновения эмоций) включается сознательный контроль, тем более эффективным он оказывается. Так, в гневе сжимаются зубы, меняется выражение лица. Возникает это автоматически, рефлекторно. Однако стоит «запустить» вопросы самоконтроля («Не сжаты ли зубы?», «Как выглядит мое лицо»), и мимические мышцы начинают расслабляться. Только необходима предварительная тренировка в расслаблении определенных мышечных групп на основе словесных самоприказов.

Сдерживание внешних проявлений негативных эмоций в педагогической деятельности приводит к тому, что у педагогов утрачивается навык расслабления мышц после эмоциональных перегрузок, появляется стойкий гипертонус мускулатуры, возникают «мышечные зажимы». Состояние напряженности

длится до тех пор, пока сохраняются силы, когда же они истощаются, организм ослабевает и появляется целая серия психосоматических проявлений.

Определенным эмоциональным реакциям соответствует напряжение вполне определенных мышечных групп. Например, эмоции страха в наибольшей мере напрягают артикуляционные и затылочные мышцы. Поскольку эта закономерность дополняется еще и индивидуальными особенностями, каждый человек в ходе систематических наблюдений за самим собой должен обнаружить те мышечные группы, которые в большей мере реагируют на эмоциональное возбуждение. Кроме того, полезным может оказаться простейший тест. Максимально расслабившись, необходимо как можно более четко воссоздать в сознании эмоциональную ситуацию. Периодически переключая внимание на состояние мышечной систем, нетрудно обнаружить группы мышц, первыми увеличившими тонус. Эти мышцы и становятся объектом наибольшего внимания, как при тренировке расслабления, так и в условиях эмоционального возбуждения.

Снятие «мышечных зажимов» считал важным моментом артистической работы известный режиссер К.С. Станиславский. Он советовал артистам выработать в себе привычку к беспрерывной механической самопроверке, развить в себе наблюдателя или контролера. Роль контролера трудная: он должен неустанно следить за тем, чтобы нигде не появлялось излишнего напряжения, мышечных зажимов. При наличии зажимов контролёр должен их устранять. Процесс самопроверки и снятия излишнего напряжения должен быть доведён до механической приученности, его нужно превратить в естественную привычку и потребность, особенно в минуты высокого нервного напряжения. Педагогическая деятельность во многом близка с актерской, педагог должен уметь своевременно находить «мышечные зажимы», замечать излишнее напряжение мышц и научиться расслаблять их.

Существует множество физиологических механизмов разрядки, которые восстанавливающее действуют на человека. Внешне они проявляются в виде плача, смеха, желания ударить, выговориться и т.д. Не надо блокировать их (сдерживать):

- возникающее чувство раздражения, агрессии можно снять с помощью физической разрядки: сделать несколько ударов ногой по воображаемому предмету, побоксировать подушку, «выпустить пар»;
- разрядить эмоции – выговориться до конца кому-либо. Когда человек выговориться, его возбуждение снижается, он может осознать свои ошибки и принять правильное решение;
- чтобы быстрее нормализовать состояние после неприятностей, необходимо дать себе усиленную физическую нагрузку (20 – 30 приседаний, бег на месте, поднимитесь пешком на 3 – 5 этаж);
- найти место, где можно вслух проговорить, прокричать то, что возмущает, обижает, выплакаться. Пусть это будет пустая комната. По мере того как эти действия будут выполняться – раздражение, гнев, обида уйдут;
- переключиться на интересную деятельность, любимое занятие – создать новую доминанту. При перевозбуждении в коре головного мозга образуется доминантный очаг возбуждения, который обладает способностью тормозить все

остальные очаги, подчиняет себе всю деятельность организма, все поступки и помыслы человека. Значит, для успокоения надо ликвидировать, разрядить эту доминанту или же создать новую, конкурирующую. Чем увлекательнее дело, тем легче создать конкурирующую доминанту.

4. Развитие позитивного мышления и оптимистического мировосприятия, позитивного самопринятия как важные направления работы по укреплению психологического здоровья педагогического работника

Иррациональные мысли и убеждения лежат в основе «нездоровых» моделей поведения. Они ведут к неконструктивным переживаниям, не способствуют преодолению стресса и повышают риск выгорания. Иррациональные убеждения характеризуются сильными неприятными переживаниями – гнев, беспомощность, растерянность, раздражение. Часто в них используются слова «должен», «обязан». Они всегда пессимистичны и предполагают неудачный исход «я этого не выдержу», «я не смогу этого сделать», «у меня ничего не получится». Их смысл пронизан безнадежностью, беспомощностью.

Для профилактики и преодоления выгорания иррациональные убеждения должны быть переработаны в рациональные. Для этого их необходимо вовремя выявлять и систематически замещать на рациональные убеждения.

Включение рассудочной деятельности в восприятие и в процесс реагирования на внешний стимул значительно изменяет поведение человека и корректирует эмоциональные реакции.

Следует помнить, что при сильном эмоциональном возбуждении человек неадекватно оценивает ситуацию. Поэтому в острой эмоциогенной ситуации не следует принимать никаких решений. Успокоиться, а затем все обдумать – по принципу: «Подумаю об этом завтра».

Полезно произвести общую переоценку значимости ситуации по типу: «не очень-то и хотелось» или суметь извлечь что-то положительное даже из неудачи, используя прием «зато».

Для укрепления уверенности и жизнерадостного мировосприятия как важнейших ресурсов «антистресса» полезно овладеть принципами и техниками позитивного мышления. Мысли, убеждения, внутренний диалог оказывают созидающее влияние на сценарий жизни человека. Они проявляются не только в поведении, переживаниях, но также в установке и готовности преодолевать жизненные стрессы.

Также полезно провести самоанализ внутреннего диалога и устранить из него все деструктивные речевые обороты, обращения к себе, в которых сквозят обреченность, самообвинения, отсутствие веры и надежды на успех. Например, «я ничего не могу изменить в моей жизни», «меня никто не понимает», «я несчастлив и всегда буду таким». Необходимо заменить их на конструктивные или позитивные, способствующие мобилизации внутренних психологических ресурсов и укрепляющие уверенность в собственных силах.

Психологами предлагаются следующие рекомендации в данном направлении:

Воспринимайте неудовлетворительные обстоятельства жизни как временные, пытайтесь изменить их к лучшему.

Подмечайте свои достижения, успехи и хвалите себя за них, радуйтесь достигнутым целям.

Не «пережевывайте» в уме случившиеся конфликты и допущенные ошибки. Осознайте их причину, сделайте выводы и найдите выход.

Если возникла проблема, конфликт, решайте их своевременно и обдуманно.

Рационально распоряжайтесь своим временем. Научитесь делить крупные дела на несколько частей, включать в свой график приятные дела. Возьмите за правило не оставлять дела незавершенными.

Формируйте активную жизненную позицию, особенно по отношению к профессиональным стрессам (стрессы – это «аромат и вкус жизни» (Г. Селье)).

Определите предел своих возможностей. С уважением относитесь к своему организму, не переутомляйтесь, будьте всегда в хорошей физической форме.

Возьмите за правило: дольше и чаще общаться с людьми, которые приятны. С теми же, кто неприятен, мягко и незаметно ограничивайте общение.

Признавайте за любым человеком право на свободное проявление его индивидуальности. Каждый проявляет свою индивидуальность так, как ему удобно, а не так, как это делаете вы или как бы вам этого хотелось. Будьте гибче в оценках других людей, не старайтесь переделать партнера, подогнать его под себя.

Уважай мнение другого, ибо оно интересно и дорого ему.

Не требуй от человека максимального, ибо идеальных людей не бывает.

Проявляй уважение к мнению собеседника, даже если ты его совсем не разделяешь.

Не раздражайся неловкостью, несообразительностью, слабостью − сам таким бываешь.

Научитесь управлять своим эмоциональным состоянием, развивайте свою эмоциональную устойчивость.

Умей владеть собой, если не хочешь, чтобы владели тобой.

Необходимо стараться ежедневно добиваться хотя бы небольшого успеха, продвижения, проводить «чистку» своих взглядов, пересматривать устаревшие убеждения, работать над своими мыслями, научиться выражать свои желания только в позитивной форме. Это поможет понять, что только мы сами несем стопроцентную ответственность за все события своей жизни.

Позитивное мышление – это умение принять ситуацию, не оценивая ее. Полезно заручиться позитивными высказываниями про запас и повторять их для себя в качестве позитивного самовнушения. Нужно научиться думать полезным или конструктивным образом, чтобы не «застревать» на негативных переживаниях и не препятствовать своему творческому поиску новых путей преодоления жизненных и профессиональных стрессов.

Каждому педагогу совершенно необходимо и вполне реально построить свою индивидуальную программу профессионального самосохранения. Результатом и показателем ее эффективности будет физическое и профессиональное творческое долголетие.

Программа профессионального психологического самосохранения может включать в себя:

Самосохранение своей профессиональной целостности, реализация намеченного сценария своей профессиональной жизни.

Активная позиция в профессиональной жизни (перестать чувствовать себя жертвой обстоятельств), а именно реализация себя как активной личности в активной профессиональной среде.

Готовность к постоянному самоизменению, лабильность установок, которую наблюдают у многих долгожителей;

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

Создание оптимистической профессиональной перспективы, усиление авторства своей жизни даже в сложных обстоятельствах.

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

Внутренняя личностная ответственность за свое психическое и физическое здоровье.

Способность жить в ладу с самим собой, внутренняя гармония, принятие реальных факторов своей профессиональной жизни.

Умение понять себя как индивидуальность, самобытность, действование не вопреки своей индивидуальности, а в союзе с ней.

Установка на творчество даже в малоподходящих для этого условиях («выживание через творчество»).

Владение приемами самовосстановления (физического и психического) после перегрузок, нормализации уровня работоспособности.

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

Если вы обнаружили у себя признаки стресса или выгорания и не хотите превратиться в «пепел», рекомендуем составить личный план «самообновления». Важно, чтобы в него вошли:

постановка новых целей и задач для личностного роста;

освоение и активное использование специальных техник восстановления «сгоревших» ресурсов жизнестойкости и позитивного мировосприятия.

Например:

определение новых целей в работе и личной жизни;

приобретение новых профессиональных знаний и навыков эффективного педагогического общения;

личностный рост;

развитие лидерских умений;

оптимизация режима и отдыха;

переоценка себя и своих достижений;

регулярное воссоздание позитивного восприятия жизни и эмоционального настроя;

преобразование «стрессового» стиля жизни в «нестрессовый», накопление ресурсов счастья.

Желание «возродиться», собственные усилия по созиданию нового стиля жизни, обновление своего «Я» выступают той энергией, которая способна обновить человека, приумножить его личностные ресурсы.

5. Укрепление психологического здоровья педагогических работников в процессе социально-психологического тренинга

Социально-психологический тренинг – область практической психологии, ориентированная на использование активных методов групповой психологической работы с целью развития компетентности в общении

Специфические черты тренинга:

1. соблюдение ряда принципов групповой работы;

2. нацеленность на психологическую помощь участникам группы в саморазвитии, при этом такая помощь исходит не только (а порой и не столько) от ведущего, сколько от самих участников;

3. наличие более или менее постоянной группы (обычно от 7 до 15 человек), периодически собирающейся на встречи или работающей непрерывно в течение двух-пяти дней (так называемые группы-марафоны);

4. определенная пространственная организация (чаще всего – работа в удобном изолированном помещении, участники большую часть времени сидят в кругу);

5. акцент на взаимоотношениях между участниками группы, которые развиваются и анализируются в ситуации «здесь и теперь»;

6. применение активных методов групповой работы;

7. объективация субъективных чувств и эмоций участников группы относительно друг друга и происходящего в группе, вербализованная рефлексия;

8. атмосфера раскованности и свободы общения между участниками, климат психологической безопасности.

Правила работы в тренинге:

1. Создание атмосферы безопасности. Принятие друг друга – безоценочное.

2. Соблюдение принципа конфиденциальности, психологической закрытости группы и откровенности.

3. Каждый член группы активно участвует в работе. Этим определяется эффективность работы в тренинге.

4. Соблюдение принципа «здесь и теперь».

5. Соблюдение принципа демократизма в работе над личностными проблемами участников, т.е. каждый может остановить работу, если чувствует, что это его начинает травмировать.

Задачи социально-психологического тренинга:

1. Задача мотивирования и формирования позитивных отношений к новой деятельности.

2. Задача формирования системы представлений клиента.

3. Задача формирования умений.

Психологический тренинг строится в соответствии с определенными принципами, под которыми следует понимать основные положения, особенности руководства и правила реализации тренинга как метода.

Организационные принципы определяют особенности подготовки и проведения тренинга и включают в себя:

Принцип комплектования группы тренинга – учитывает такие характеристики, как возраст, пол, профессиональную принадлежность, уровень должностной иерархии, а также некоторые психические свойства личности.

Принцип физической закрытости – группа работает в одном и том же составе от начала и до конца тренинга. После начала работы группы новые участники в нее не включаются. Пропустившие несколько занятий включаются в дальнейшую работу только с согласия остальных членов группы, при этом им необходимо рассказать пропустившему участнику обо всем, что произошло в группе во время его отсутствия.

Принцип пространственно-временной организации тренинга определяет временные и пространственные характеристики группы.

Принципы создания среды тренинга. Специфическая среда в тренинге во многом определяет направленность и эффективность работы. Группа является обществом в миниатюре, отражающим внешний мир в искусственно создаваемом взаимодействии. Соответственно психологическая среда тренинга должна выступать фрагментом более широкого социального окружения и соответствовать по основным показателям особенностям значимой реальности. Иначе возникнет проблема переноса полученных результатов в лабораторной тренинговой среде в реальную социальную действительность. Также среда тренинга должна иметь достаточную гибкость для ее подстройки в соответствии с используемыми методическими средствами и характером решаемых задач. Принципы создания среды тренинга включают в себя:

Принцип системной детерминации — воплощение в среде тренинга основных факторов изменений психологических феноменов человека и группы.

Принцип реалистичности — создание среды, позволяющей в значимых деталях прорабатывать различные социальные и профессиональные ситуации, а также проблемы участников. Чем более отличается лабораторная среда тренинга от реальной (в значимых переменных), тем меньше вероятность переноса полученных изменений в реальную жизнь.

Принцип избыточности — создание возможностей выбора различных вариантов дальнейшего продолжения тренинга (предоставление участникам информации, проведение тренинговых процедур и др.) в соответствии с развитием группы и ее содержательным продвижением.

В качестве ведущей цели социально-психологического тренинга многими авторами выделяется повышение компетентности в общении. Человек формируется и развивается как личность — в обществе, в процессе общения и взаимодействия с другими людьми. Коммуникативные способности человека являются и условием для его развития, и результатом этого развития. Повышение компетентности в общении в широком смысле невозможно без изменения комплекса личностных качеств человека, его социальных установок, а также пересмотра его общего отношения к социальному миру и к себе.

Принципы поведения участников. Поведение участников в любом групповом психологическом тренинге является структурированным в соответствии с определенными принципами, определяемыми моделью тренинга. В социально-психологическом тренинге выделяются следующие принципы поведения участников:

Принцип моделирования. В тренинге моделируются различные ситуации, в которых участники демонстрируют негативные и позитивные формы поведения.

Принцип активности предполагает включение в активную работу всех участников тренинга. Результативность тренинга для каждого участника во многом определяется степенью его личной включенности во все происходящие события и процедуры.

Принцип искренности. Подразумевается, что, с одной стороны, каждый участник вправе сам определять меру своей искренности, и если он не готов говорить или действовать, то имеет право сказать «нет». Но, с другой стороны, если уж он решил сообщать сведения, то они должны быть достоверные, и если он решил выразить свои мысли или чувства, то это следует делать искренне.

Принцип «здесь и теперь». Данный принцип предназначен для преодоления тенденции отвлечения участников от актуальной ситуации происходящего в группе. Тенденция к отвлечению в иные области, даже если они и очень интересны, часто бывает вызвана проявлением реакции «ухода» (избегания) от имеющихся проблем и затруднений.

Принцип доверительности. Данный принцип ориентирует на уважительное отношение участников друг к другу. Общение и взаимодействие каждого участника в ходе тренинга должны строиться с учетом интересов, ценностей, чувств и переживаний других.

Принцип исследовательской (творческой) позиции. В группе создается креативная среда, стимулирующая участников к самоанализу, поиску вариантов решения проблем, исследованию особенностей и закономерностей межличностного взаимодействия и познанию других участников.

Принцип объективации (осознания) поведения. Принцип объективации предполагает перевод поведения участников с неосознанно-импульсивного уровня на осознанный. Осознание участниками своего поведения и принятие личной ответственности за собственные действия и поступки являются необходимым компонентом личностного роста. Основным средством объективации поведения в тренинге является обратная связь группы. Возможно использование и дополнительных средств, в частности, видео- и аудиозапись происходящего в группе.

Этические принципы. К этическим принципам относятся:

Принцип конфиденциальности. Он подразумевает, что информация о происходящем в группе, касающаяся любого из ее участников, не должна выноситься и обсуждаться с кем бы то ни было за пределами группы. Соблюдение данного принципа является необходимым для формирования доверительных отношений в группе и создания атмосферы, способствующей самораскрытию участников.

Принцип ненанесения ущерба. Соблюдение данного принципа предотвращает возможный ущерб со стороны ведущего или участников тренинга. Ведущий отвечает за все происходящее в тренинге и в процессе ведения группы должен исходить в первую очередь из принципа «не навреди», что требует от него высокой межличностной чувствительности и профессионализма.

Принцип соответствия заявленных целей тренинга его содержанию. Данный принцип подразумевает последовательность ведущего в реализации целей, заявленных в начале тренинга. Иногда в процессе работы возникает желание отдельных участников или необходимость в изменении содержательного плана тренинга. В первом случае ведущему следует учитывать, что нередко желание изменить содержание тренинга является защитной реакцией участников. В случае необходимости дополнительной работы с отдельными участниками ведущий может организовать ее либо в режиме консультирования, либо в процессе другого, соответственно ориентированного тренинга. Если необходимость изменений содержания тренинга все же достаточно оправдана, то ведущий может их произвести, но только после обсуждения в группе и принятия всеми участниками. Однако этот шаг может являться показателем недостаточной подготовленности к тренингу ведущего.

Социально-психологический тренинг направлен на формирование у педагогических работников субъектности. Субъектность – это системное человеческое качество, в котором реализуется важнейшая интенция человека как субъекта – стремление к проявлению и реализации себя как в пространстве собственного внутреннего мира, так и в пространстве окружающего мира; при этом субъектность наиболее ясно фиксируется именно на границе этих двух миров, являющейся очень подвижной и отражающей противоречивое, динамичное и взаимодополняющее единство внешнего и внутреннего (С.А. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская, И.А. Зимняя, В.А. Петровский, В.А. Татенко и др.). Чтобы стать подлинным субъектом, человеку необходимо развить в себе следующие способности (по С.Д. Дерябо):

1. Самоупорядочивание. Это способность человека приводить свои свойства в соответствие со свойствами окружающего мира.
2. Самопричинение. Это способность стать причиной изменений в своем экологическом мире, в том числе стать «причиной себя».
3. Саморазвитие. Это способность выходить за пределы собственных границ и за рамки, которые ставят нам обстоятельства.

Развитая субъектность является необходимым условием личностной и профессиональной самореализации, возможности проживания удовлетворения от достижения поставленных целей, преодоления внутренних и внешних трудностей и соответственно реализации потребности в самоактуализации педагогического работника.

Итак, работа по укреплению профессионального здоровья и профилактике психического выгорания педагогических работников представляет собой систему, построенную на использовании комплекса методов, приемов и средств, основу которой составляет приобщение к профессиональной психологической культуре.

Тема 3.3. Индивидуальный стиль педагогического общения и деятельности как важное условие профессионального мастерства и здоровья

Вопросы для обсуждения:

1. Роль индивидуального стиля в реализации оптимального педагогического общения.
2. Классификация стилей общения. Влияние стиля педагогического общения воспитателя учреждения дошкольного образования на развитие личности ребенка и межличностных отношений в детской группе.
3. Понятие индивидуального стиля педагогического общения.
4. Понятия «индивидуальный стиль деятельности», «индивидуальный стиль педагогической деятельности».
5. Соотношение типического и индивидуального в стиле деятельности педагогического работника.
6. Понятие педагогической направленности. Основные подходы к классификации типов педагогической направленности. Стили деятельности воспитателя учреждения дошкольного образования в зависимости от специфики профессиональной направленности.
7. Роль рефлексивной культуры в формировании эффективного индивидуального стиля педагогического общения и деятельности воспитателя учреждения дошкольного образования.
8. Нахождение и совершенствование индивидуального стиля педагогического общения и деятельности как важное условие профессионального мастерства и здоровья.

Основные понятия: индивидуальность; стиль педагогического общения; индивидуальный стиль педагогического общения; стиль деятельности; стиль педагогической деятельности; индивидуальный стиль педагогической деятельности; педагогическая направленность; рефлексивная культура; профессиональное мастерство.

Вопросы для самоконтроля:

1. Дайте определение понятия индивидуальность и раскройте ее роль в овладении педагогическим работником профессиональным мастерством и здоровьем.
2. Раскройте особенности влияния разных стилей педагогического общения воспитателя учреждения дошкольного образования на психологическое здоровье участников образовательного процесса.
3. Раскройте основные подходы к классификации типов педагогической направленности. Какова взаимосвязь типа педагогической направленности и профессионального здоровья воспитателя дошкольного образования?
4. Дайте определение понятия рефлексивной культуры и раскройте ее роль в овладении педагогическим работником профессиональным мастерством и здоровьем.

Информационный материал

1. Роль индивидуального стиля в реализации оптимального педагогического общения

Успешность профессиональной деятельности педагогического работника, его психологическое здоровье в значительной степени обусловлены тем, насколько эффективен сложившийся у него индивидуальный стиль деятельности и общения. Индивидуальный стиль вырабатывается в процессе овладения профессиональной деятельностью как сознательно, так и стихийно.

В начале рассмотрения вопроса индивидуального стиля педагогической деятельности и общения обратимся к определению понятия индивидуальность. Интегральная индивидуальность – целостная характеристика системы индивидуальных свойств человека (В.С. Мерлин).

Структура большой системы интегральной индивидуальности включает в себя 2 группы свойств: систему свойств организма и систему психических свойств.

Система свойств организма включает в себя следующие группы свойств: биохимические свойства; общесоматические свойства; нейродинамические (свойства нервной системы).

Система психических свойств, в свою очередь, включает в себя такие группы свойств, как: психодинамические (свойства темперамента); свойства личности (В.С. Мерлин).

Индивидуальность, таким образом – самое сложное системное понятие. «Индивидом рождаются, личностью становятся, а индивидуальность отстаивают» (А.Г. Асмолов).

В толковом словаре стиль определяется как совокупность приемов, способов работы, это характерная манера поведения человека. По определению А. А. Бодалева, стиль – это индивидуально-своеобразная манера действования.

Овладение эффективным индивидуальным стилем деятельности и общения является необходимым условием личностной и профессиональной самореализации, возможности проживания удовлетворения от достижения поставленных целей, преодоления внутренних и внешних трудностей и соответственно реализации потребности в самоактуализации педагогического работника, а значит, сохранения и укрепления его психологического здоровья.

2. Классификация стилей общения. Влияние стиля педагогического общения воспитателя учреждения дошкольного образования на развитие личности ребенка и межличностных отношений в детской группе

Стиль педагогического общения рассматривается исследователями как категория социально, нравственно и эмоционально насыщенная (А. А. Бодалев); индивидуально-типологические особенности социально-психологического взаимодействия педагога и воспитанников (В. А. Кан-Калик).

Стилевые особенности педагогического общения и педагогического руководства зависят: 1) от индивидуальности педагога: от его компетентности, коммуникативной культуры, эмоционально-нравственного отношения к воспитанникам, творческого подхода к профессиональной деятельности; 2) от индивидуальных особенностей воспитанников: от их возрастных особенностей, половой принадлежности, уровня обученности и воспитанности, от особенностей ученического коллектива.

В процессе педагогического общения педагогический работник прямо или косвенно осуществляет свои социально-ролевые и функциональные обязанности по руководству процессом обучения и воспитания. Стиль общения и руководства в существенной мере определяет эффективность обучения и воспитания, а также особенности развития личности и формирования межличностных отношений в детской группе. Первое экспериментальное исследование стилей руководства было проведено в 1938 году немецким психологом Куртом Левином. Здесь же была введена распространенная в наши дни классификация основных стилей руководства: авторитарный, демократический и попустительский. Свое знаменитое исследование К. Левин провел, изучая особенности руководства группы школьников взрослым наставником. Причастность этого опыта к предметной области социальной педагогической психологии очевидна. Для проведения эксперимента Левин собрал из десятилетних школьников несколько групп («кружков»), занимавшихся одинаковой работой — изготовлением игрушек. В целях необходимой чистоты эксперимента группы создавались совершенно идентичными по возрастному критерию, по физическим и интеллектуальным данным участников, по структуре межличностных отношений и т. д. Кроме того, группы работали в одних и тех же условиях, по общей программе, выполняли одно и то же задание. Единственным важным отличием (так называемая «варьируемая переменная») было то, что инструкторы, или преподаватели, существенно отличались друг от друга по стилю руководства, придерживаясь в работе с группой кто авторитарного, кто демократического, а кто попустительского стиля. Каждый преподаватель работал с одной группой шесть недель, после чего осуществлялся взаимообмен, и т. д. Подобная процедура — последовательное распределение одинаковых групп между разными преподавателями — существенно повышала корректность эксперимента. Благодаря относительно быстрым сменам контекста фактор группы нивелировался, в то время как стиль руководства начинал высвечиваться с разных сторон, обнаруживая свое влияние на межличностные отношения в группе, на мотивацию деятельности, на результативность труда и т. п.

Прежде чем мы перейдем к характеристике непосредственного влияния, оказываемого стилем руководства на все вышеназванные параметры, рассмотрим некоторые особенности общения того или иного преподавателя со школьниками, как это было зафиксировано в эксперименте К. Левина. При авторитарном стиле характерная тенденция на жесткое управление и всеобъемлющий контроль выражалась в том, что преподаватель значительно чаще своих коллег прибегал к приказному тону, делал резкие замечания. Бросалось в глаза обилие нетактичных выпадов в адрес одних членов группы и неаргументированное восхваление других. Авторитарный преподаватель не только определял общие цели работы, но и указывал способы выполнения задания, жестко определял, кто с кем будет работать, и т. д. Задания и способы его выполнения давались преподавателем поэтапно. Характерно, что такой подход снижает деятельностную мотивацию, поскольку человек не знает, какова цель выполняемой им работы в целом, какова функция данного этапа и что ждет впереди. Следует также заметить, что в социально-перцептивном отношении,

как и в плане межличностных установок, поэтапная регламентация деятельности и ее строгий контроль свидетельствуют о неверии преподавателя в позитивные возможности учащихся. Во всяком случае, в его глазах учащиеся характеризуются низким уровнем ответственности и заслуживают самого жесткого обращения. При этом любая инициатива рассматривается авторитарным преподавателем как проявление нежелательного самоволия. Исследования, выполненные вслед за К. Левиным, показали, что такое поведение руководителя объясняется его опасениями потерять авторитет, обнаружив свою недостаточную компетентность: «Если кто-то предлагает нечто улучшить, построив работу по-другому, значит, он косвенно указывает на то, что я этого не предусмотрел». Кроме того, авторитарный лидер, как правило, субъективно оценивает успехи своих подопечных, высказывая замечания не столько по поводу самой работы, сколько относительно личности исполнителя. Что касается демократического стиля, то здесь в первую очередь оцениваются факты, а не личность. При этом главной особенностью демократического стиля оказывается то, что группа принимает активное участие в обсуждении всего хода предстоящей работы и ее организации. В результате у участников эксперимента развивается уверенность в себе, стимулируется самоуправление. Параллельно увеличению инициативы возрастают общительность и доверительность в личных взаимоотношениях.

Главной же особенностью попустительского стиля руководства по сути дела является самоустранение руководителя из образовательного процесса, снятие с себя ответственности за происходящее. Попустительский стиль оказывается наименее предпочтительным. Качество и оригинальность выполненной работы повышались пропорционально росту групповой сплоченности, взаимопомощи и открытого дружелюбия во взаимоотношениях.

Эти результаты многократно подтверждались и более поздними исследованиями. Предпочтительность демократического стиля в педагогическом общении была доказана на примере различных возрастных групп, начиная от младших школьников и заканчивая старшеклассниками.

Предметом одного из таких исследований (Н. Ф. Маслова) было отношение первоклассников к школе. Тестирование при этом проводилось дважды: первый раз отношение будущих первоклассников к школе фиксировалось за две недели до поступления, второй — в конце первой четверти. Как и следовало ожидать, по прошествии времени отношение несколько ухудшилось у всех. Выяснилось также, что у учеников, попавших к авторитарному учителю, охлаждение к школе было значительно большим, чем во всех других случаях,

В данном исследовании обнаружился еще один любопытный факт. Было установлено, что у авторитарных учителей слабоуспевающие ученики втрое чаще жалуются на пристрастие учителя к двойкам. При этом примечательно то. что в действительности количество двоек в классных журналах у учителей авторитарно го и демократического стилей оказалось одинаковым. Следовательно, стиль взаимодействия педагога с учащимися во многом определяет и особенности восприятия учащимися самой личности учителя. В этой связи можно заметить, что зачастую за снижение интереса к учебе

ответственны не столько неизбежные трудности школьной жизни, сколько особенности общения учителя с учениками.

В другом исследовании изучалась связь между стилями педагогического общения и особенностями восприятия педагогом личности учащихся (А. А. Бодалев. 1983). Аналогично результатам Левина было установлено, что авторитарные преподаватели недооценивают учеников по таким параметрам, как коллективизм, инициативность, самостоятельность, требовательность к другим. Одновременно преподаватели этого типа склонны оценивать детей как импульсивных, ленивых, недисциплинированных, безответственных и т. д. По всей вероятности, такие представления служат авторитарным преподавателям осознанной или подсознательной мотивировкой, оправдывающей их жесткий стиль руководства. Формулу такого отношения можно кратко вербализовать следующим образом (курсивом выделены характерные для авторитарного стиля особенности поведения): «Мои ученики ленивы, недисциплинированны и безответственны, а потому совершенно необходимо постоянно контролировать их деятельность на всех ее этапах»: «Мои ученики неинициативны и несамостоятельны, и поэтому я просто обязан брать все руководство на себя, определять стратегию их деятельности, давать им указания, рекомендации» и т. д. и т. п.

Справедливости ради необходимо упомянуть, что, как утверждает современная социальная психология, нередки такие критические обстоятельства, для которых наиболее продуктивным и адекватным может оказаться именно авторитарный стиль.

В зависимости от того, какие формы и методы руководства преобладают у педагогического работника, и сегодня выделяют несколько стилей педагогического общения. Для демократической формы воздействия воспитателя на детей характерна тенденция широкого контакта с воспитанниками, проявление доверия и уважения к детям, разъяснение вводимых правил поведения, содержательные ответы на детские вопросы, удовлетворяющие их любознательность, личностный подход к детям, стремление учесть их индивидуальные особенности, отсутствие значительной избирательности в контактах и субъективности в оценках, стереотипности.

Авторитарный стиль общения характеризуется функционально-деловым и ситуативным подходом, резко выраженными установками, значительной избирательностью и субъективностью; общение осуществляется с опорой на незыблемость собственного авторитета и беспрекословное подчинение; представители этого стиля часто используют запреты, ограничения. Каждый из этих стилей оказывает свое, специфическое воздействие на развитие личности ребенка, его поведение. Так, дети — воспитанники педагога-демократа значительно чаще проявляют стремление к творчеству, оригинальности, самостоятельности; они более коммуникабельны, нежели их сверстники, воспитывающиеся у «автократа». Продуктивность «демократического» стиля руководства сказывается и на психологическом климате в группе. Система взаимоотношений в дошкольной группе, руководимой воспитателем-демократом, более благоприятна. В группах воспитателей демократического стиля меньше возникает конфликтных ситуаций и реже дети жалуются друг на

друга, нежели в группах педагогов авторитарного типа. Так, по данным Л. Н. Башлаковой, в группах воспитателей авторитарного стиля за один час взаимодействия в игровых объединениях конфликтных ситуаций возникало в среднем в 2 раза больше, чем в группах, где работал воспитатель демократического стиля; в то же время жалоб детей друг на друга в 3-3,5 раза больше. Взаимоотношения в группах, где работает воспитатель авторитарного стиля, характеризуются низким уровнем благополучия; у многих его воспитанников оказывается депривированной, ущемленной потребность в общении со сверстниками, в самовыражении. В группах воспитателей-демократов заметнее степень доброжелательности во взаимооценках, справедливости в отношениях. Воспитанники педагога авторитарного стиля чаще осознают и ценят те качества сверстников, которые значимы для выполнения требований взрослых, а также для успешности в учебной, бытовой деятельности (сказывается содержание оценочных суждений воспитателя).

Для либерального стиля характерны безответственность, безынициативность, непоследовательность в принимаемых действиях и решениях, отсутствие решительности в трудных ситуациях. Либеральный воспитатель забывает о прежних требованиях и спустя определенное время предъявляет противоположные им. Зачастую такой педагогический работник пускает дело на самотек и переоценивает возможности детей. Он не проверяет, насколько выполнили его требования, а оценка воспитанников либеральным воспитателем напрямую зависит от настроения: хорошее настроение – преобладание положительных оценок, плохое – негативные оценки. Такое поведение способно привести к падению в глазах детей авторитета педагога. Либеральный воспитатель пытается сохранить хорошие отношения, не портит ни с кем отношения, в поведении доброжелателен и ласков. Всегда воспринимает воспитанников как самостоятельных, инициативных, общительных, правдивых.

Традиционно обозначенные в психолого-педагогической литературе стили общения представляются также в следующей классификации: перспективные – общение на основе увлеченности совместной деятельностью, общение на основе дружеского расположения; нейтральные – общение-дистанция; неперспективные – общение-устрашение, общение-заигрывание, общение-превосходство. Характеристика представленных стилей общения дана В. А. Кан-Каликом.

Общение на основе увлеченности совместной деятельностью. Данный стиль общения предполагает содружество, совместную деятельность, сотворчество. Главное для этого стиля – единство высокого уровня компетентности педагога и его нравственных установок.

Общение на основе дружеского расположения проявляется в искреннем интересе к личности воспитанника, к коллективу в целом, в стремлении понять мотивы деятельности и поведения ребенка, в открытости контактов. Данный стиль общения взаимосвязан с предыдущим стилем общения, так как он стимулирует увлеченность совместной деятельностью, плодотворные взаимоотношения педагога с воспитанниками. С другой стороны, увлеченность совместной деятельностью способствует созданию дружеского расположения. Но при данном стиле общения важна мера, «целесообразность

дружественности». В выделенных стилях общения взаимодействие «учитель – ученик» рассматривается как двусторонне субъект-субъектное взаимодействие, предполагающее активность обеих сторон. В образовательном процессе эти гуманистически направленные стили создают ситуацию комфорта, способствуют развитию и проявлению индивидуальности.

Общение-дистанция. Данный стиль в системе взаимоотношений педагогов и учащихся распространен. Дистанция в общении должна существовать, она необходима, так как педагог и воспитанники занимают различные социальные позиции. Чем естественнее для учащихся ведущая роль учителя, тем органичнее и естественнее для него дистанция в отношениях с педагогом. Для педагога очень важно владеть искусством установить дистанцию. На важность этого момента указывал А. С. Макаренко, подчеркивая, как важно избежать фамильярности в общении. Но дистанция в общении ни в коей мере не должна настолько четко подчеркивать социальные позиции педагогов и учеников, так как это будет способствовать возникновению отчужденности, закрытости. Данный стиль общения часто используют молодые педагоги для самоутверждения в коллективе учеников.

К неперспективным стилям общения относится общение-устрашение, которое строится на жесткой регламентации деятельности, на беспрекословном подчинении, страхе, диктате, ориентации детей на то, что делать нельзя; при этом стиле не может быть совместной увлеченности деятельностью, дружеского расположения и сотворчества.

Общение-заигрывание, основанное на желании нравиться воспитанникам, завоевать авторитет, который будет ложным, дешевым. Молодые педагоги избирают данный стиль в силу отсутствия опыта профессиональной деятельности, дефицита коммуникативной культуры и желания как можно быстрее наладить контакт с детьми.

Общение-превосходство характеризуется желанием педагога возвыситься над детьми, он поглощен собой или своими знаниями, не чувствует учащихся, мало интересуется своими отношениями с ними, отстранен от детей. Неперспективные стили общения ориентированы на субъект-объектные отношения, то есть в них преобладает позиция педагога, рассматривающего воспитанников как объект воздействия

3. Понятие индивидуального стиля педагогического общения

Индивидуальный стиль педагогического общения представляет собой индивидуально своеобразное сочетание форм, методов взаимодействия педагогического работника и воспитанников, обусловленное как индивидуальными особенностями воспитателя, так и особенностями детской группы и условий реализации образовательного процесса.

Овладение основами профессионально-педагогического общения должно происходить на индивидуально-творческом уровне, так как обозначенные выше компоненты профессионально-педагогического общения своеобразно и неповторимо проявляются в деятельности каждого педагогического работника. Важнейшей задачей начинающего воспитателя является поиск индивидуального стиля педагогического общения. Методика формирования индивидуального

стиля общения включает несколько этапов: 1) изучение реальных личностных особенностей, индивидуального стиля общения воспитанников; 2) установление недостатков в личностном общении и работа по их устранению и преодолению стеснительности, скованности, негативных настроений в стиле общения; 3) задания на разработку удобных и приятных для педагогического работника приемов общения и их соотнесение с данными самонаблюдения; 4) работу по овладению элементами педагогического общения на основе собственного индивидуального стиля (на специальных занятиях); 5) работу по овладению целостным актом педагогического общения в соответствии с собственным стилем общения и уточнения последнего (на специальных занятиях); 6) реальную педагогическую деятельность – общение с детьми на основе индивидуального стиля и упрочение, и закрепление последнего (в процессе педагогической практики и стажировки).

Понятия «индивидуальный стиль деятельности», «индивидуальный стиль педагогической деятельности»

«Индивидуальный стиль деятельности следует понимать не как набор отдельных свойств, а как целесообразную систему взаимосвязанных действий, при помощи которой достигается определённый результат. Отдельные действия образуют целостную систему именно благодаря целесообразному характеру их связи» (Мерлин В.С.).

Общий и основной признак индивидуального стиля деятельности – соотношение ориентировочных, исполнительных и контролирующих действий. Наиболее отчётливо индивидуальный стиль деятельности наблюдается у субъектов с активной мотивацией и положительной направленностью деятельности.

Индивидуальный стиль деятельности – устойчивая система способов деятельности, обусловленная индивидуальными и типологическими особенностями личности и требованиями деятельности (Е.А. Климов).

Соответственно индивидуальный стиль педагогической деятельности – устойчивая система способов педагогической деятельности, обусловленная индивидуальными и типологическими особенностями личности педагогического работника и требованиями деятельности.

5. Соотношение типического и индивидуального в стиле деятельности педагогического работника

Каждый стиль педагогической деятельности, преломляясь сквозь призму индивидуально-личностных особенностей воспитателя и условий реализации образовательного процесса, приобретает уникальные, неповторимые черты. Так, например, воспитатель сангвинического типа темперамента, являясь экстравертом, обычно обладает ярко выраженными коммуникативными и организаторскими способностями, однако нюансы проявления данных способностей у каждого свои. Кто-то тяготеет к широкому использованию игры в образовательном процессе, кто-то – театрально-художественной деятельности.

В чистом виде тот или иной стиль руководства встречается очень редко. Наиболее предпочтителен для организации эффективного профессионально-

педагогического общения демократический стиль. Однако в деятельности воспитателя могут присутствовать и элементы авторитарного стиля, например, для организации сложного вида деятельности, при установлении порядка, дисциплины. Элементы либерального стиля руководства допустимы при организации творческой деятельности, когда допустима и необходима позиция невмешательства, представляющая воспитаннику проявление большей самостоятельности. Таким образом, стиль руководства педагогического работника характеризуется гибкостью, вариативностью, зависит от конкретных условий, от того, с детьми какого возраста он имеет дело, каковы их индивидуальные особенности, каков характер деятельности.

6. Понятие педагогической направленности. Основные подходы к классификации типов педагогической направленности. Стили деятельности воспитателя учреждения дошкольного образования в зависимости от специфики профессиональной направленности

Важным показателем профессионального здоровья педагогического работника является педагогическая направленность.

Педагогическая направленность представляет собой систему мотивов деятельности .

Исследователи выделяют следующие типы педагогической направленности:

- истинно-педагогическая;
- формально-педагогическая;
- ложно-педагогическая (Н. В. Кузьмина)

Только первый тип направленности способствует достижению высоких результатов в педагогической деятельности. По мнению И. В. Кузьминой, «истинно педагогическая направленность состоит из устойчивой мотивации на формирование личности учащегося средствами преподаваемого предмета, на переструктурирование предмета в расчете на формирование исходной потребности учащегося в знании, носителем которого является педагог».

Основным мотивом истинно педагогической направленности является интерес к содержанию педагогической деятельности. В педагогическую направленность как высший ее уровень включается призвание, которое соотносится в своем развитии с потребностью в избранной деятельности. На этой высшей ступени развития - призвания – «педагог не мыслит себя без школы, без жизни и деятельности своих учеников».

Специалисты выделяют пять основных типов мотивов профессиональной деятельности педагогических работников:

гуманистическая мотивация – характеризует отношение к другим людям, их принятие. Она присуща альтруистическим личностям, для которых характерно стремление быть полезным людям и помогать им, постоянно самосовершенствоваться ради успехов воспитанников;

активно-познавательная мотивация – отличается направленностью педагогического работника на изучение детей, познание предмета своей специальности, на углубление и расширение своих знаний, поиск новых подходов к решению вопросов обучения и воспитания;

активно-творческая мотивация – направлена на конечный результат путем преобразующей активности. Для нее характерно стремление педагогического работника постоянно находиться в деятельностном состоянии, в поиске лучших методов к обучению и воспитанию детей;

Я-центрированная мотивация – проявляется в стремлении педагогического работника творчески выполнять свою работу, испытывать удовлетворение от собственных возможностей, повысить свой профессиональный уровень, интересно проводить занятия, заслужить уважение других людей;

ситуативная, адаптивно-неопределенная мотивация педагогического работника – проявляется в недовольстве внешними условиями, препятствующими его работы, в рассудительности, конформности, сомнениях в отношении своих выводов и принимаемых решений, в заниженных профессиональных притязаний.

Воспитатель в силу специфики своего труда руководит разными видами детской деятельности. Е.А. Панько выделены шесть типов воспитателей, различающихся профессиональными интересами, повышенным вниманием к некоторым из них: игровой; художественный; дидактический; гармонический; формально-прагматический; индифферентный.

Воспитатель игрового стиля проявляет заметный интерес к играм детей. Сам склонен к «игровой позиции», успешно формирует ее и у своих воспитанников. В группе, в которой он работает, игра — королева. При руководстве игрой и другими видами деятельности детей педагогический работник широко опирается на игровые мотивы, для него характерно применение внеситуативно-личностного общения с ребенком, косвенных методов воздействия.

Воспитателя художественного стиля отличает повышенный интерес к художественной деятельности детей и руководству ею. Он и сам, как правило, увлечен искусством, проявляет художественные склонности и способности. Нередко воспитанники таких педагогов достигают высоких результатов в художественной деятельности - она любима ими. При решении педагогических задач часто прибегают к искусству, общению посредством литературно-художественного образа, музыки.

У воспитателя дидактического стиля в центре внимания образовательные задачи. Проявляет особую заинтересованность в их решении. Как правило, успешно реализует обучение детей; тяготеет к «школьным» методам обучения. Преобладает деловое и познавательное общение. Осознание применяемых средств воздействия и их эффективности достаточно высоко, как правило, при реализации обучающей функции; при руководстве другими видами детской деятельности (игровой, художественной, бытовой и др.) осознанность воздействия ниже. Оценивает детей, опираясь преимущественно на их успехи в овладении знаниями на занятиях.

Гармонический стиль деятельности воспитателя характеризуется проявлением одинаково высокого интереса ко всем основным видам детской деятельности и успешным руководством ими. Дети у таких педагогов, как правило, достигают относительно высоких результатов как в игровой, так и в художественной, бытовой, трудовой, учебной деятельности,

экспериментировании. Воспитатели этой группы используют разные средства воздействия, преимущественно косвенные: в общении с детьми учитываются возрастные и индивидуальные особенности, специфика руководимой деятельности, ответные реакции воспитанников, меняющиеся ситуации и т.д. Характеризуют детей разносторонне, оценивая успехи в разнообразных видах деятельности дошкольников. Без труда вступают в разные виды общения с детьми.

Формально-прагматический стиль воспитателя характеризуется достаточно высокой настойчивостью и ответственностью в выполнении своих функций, требовательностью к детям. Во взаимоотношениях с ними и родителями исходят из формально выдвигаемых требований к ним без учета их индивидуальных особенностей, конкретной ситуации, ее своеобразия; не проявляют при этом гибкости, тактичности. При общей оценке ребенка исходят, как правило, из выполнения ими предъявляемых требований, обеспечиваю Теплые отношения с детьми возникают не часто.

Индифферентный стиль воспитателя отличается отсутствием выраженной направленности на определенную деятельность детей. Как правило, такой педагогический работник безразличен к работе с детьми, выполняет свои обязанности формально. Интереса к изучению ребенка, семьи не проявляет. При оценке детей исходит преимущественно из поведения при выполнении режимных моментов, занятий; близкий контакт с воспитанниками, как правило, отсутствует. Сравнительное исследование деятельности воспитателей, различающихся направленностью на детскую деятельность, дает основание отнести первые четыре типа индивидуального стиля деятельности к позитивным, последние (формально-прагматический и индифферентный) — к негативным, педагогически нецелесообразным.

Различные индивидуальные стили воспитателей детского сада выделены А. Г. Исмагиловой. Два из них противоположны и обусловлены нейро- и психодинамическими свойствами. Стиль А характерен для воспитателей с сильной и лабильной нервной системой, психически неуравновешенных, стиль Б — для педагогов с сильной и инертной нервной системой, психически уравновешенных. Различия в стилях проявляются, по данным автора, в характере постановки целей, в выборе действий (для стиля А характерны организующие и коррегирующие действия, для стиля Б — оценочные контролирующие и стимулирующие), в выборе операций (в стиле А преобладают прямые обращения, в стиле Б - косвенные). Первый стиль оценен как негативный, второй — как позитивный. Позитивный стиль, считает автор, способствует гармоническому развитию индивидуальности, согласованию разноуровневых индивидуальных свойств. Негативный же ведет к их рассогласованию, дисгармонии в развитии индивидуальности. Вместе с тем А. Г. Исмагилова приходит к выводу, что влияние свойств нервной системы и Темперамента не является жестким и однозначным. Есть основание полагать, что природные задатки играют большую роль на первоначальном этапе становления индивидуального стиля. Определяющая же роль в процессе выработки стиля принадлежит личностным и социально-психологическим характеристикам воспитателей. Специально проведенные исследования и жизненные наблюдения

свидетельствуют о том, что индивидуальный стиль вырабатывается в процессе овладения профессиональной деятельностью как сознательно, так и стихийно. Важная роль в сознательном овладении профессиональной деятельностью принадлежит самоконтролю, аутодиагностике. Чем содержательнее, тщательнее, глубже они будут, тем больше оснований для грамотного определения индивидуального стиля деятельности, выработки оптимальных путей и средств его коррекции, дальнейшего совершенствования. Обретение позитивного индивидуального стиля деятельности увеличивает возможность творческого самовыражения, переживания чувства радости как самим педагогом, так и теми, с кем он работает. При этом возрастает возможность достижения воспитателем профессионального мастерства.

7. Роль рефлексивной культуры в формировании эффективного индивидуального стиля педагогического общения и деятельности воспитателя учреждения дошкольного образования

Рефлексивная культура представляет собой интегративное, динамическое образование личности, включающее в себя овладение комплексом рефлексивных знаний и умений, способов самопознания, самооценки, выработку установки на ценностное отношение к предстоящей профессиональной деятельности и на развитие профессионально личностных качеств (С.Д. Неверкович, А.А. Мушаков).

Рефлексивная культура, представляющая собой особую культуру активизации и поддержки рефлексивных процессов в педагогической деятельности, характеризуется следующими признаками: готовностью и способностью человека творчески осмысливать и преодолевать проблемно-конфликтные ситуации; умением обретать новые смыслы и ценности; умением адаптироваться в непривычных межличностных темах отношений; умением ставить и решать неординарные практические задачи (В.К. Елисеев).

В психологических исследованиях наличие рефлексивной культуры рассматривается как один из важных механизмов, обеспечивающих адаптивность человека к новым условиям деятельности. Рефлексивная культура реализуется в любой деятельности, когда возникает какое-либо затруднение. При этом она используется для реконструкции появившегося затруднения и обнаружения его причин, т. е. признанным стало то, что рефлексия служит совершенствованию различных видов деятельности, и, следовательно, правомерно говорить о рефлексии как о механизме развития педагогической деятельности. Контрольная функция рефлексии на данном этапе - это тот важный механизм, благодаря которому осуществляется любое развитие собственных знаний, деятельности, личности или ее отношений с миром. Роль рефлексии в профессиональной деятельности заключается в установлении связи между конкретно-практическими действиями и содержанием смысловых образований, при помощи которых задается и регулируется профессиональная деятельность (В.К. Рябцев). Особое значение данное отношение приобретает в случаях, когда в ходе деятельности человек сталкивается с конкретными проблемами и вынужден рассматривать свои действия и свое сознание как объекты. В данных условиях большое значение имеет самоопределение

субъекта, который осмысливает свою профессиональную деятельность и определяет направление ее изменения. Более сложным является тот случай, когда деятельность, которую нужно осуществить, еще никогда и никем не строилась и, следовательно, нет ее образца, которые могли бы быть описаны. Эти ситуации требуют от педагогического работника выхода за рамки норм профессиональной деятельности, т.е. включения его в процессы развития: ориентация человека на совершенствование профессии реализуется в ходе его собственного развития. Для этого необходимо определенное мыслительное обеспечение, центральным механизмом которого является рефлексивный выход за пределы сложившейся системы профессиональных действий. В современных исследованиях рассматриваются следующие условия рефлексивного выхода: 1) невозможность дальнейшего осуществления деятельности (Г.П. Щедровицкий); 2) "блокада" содержательного движения (В.Ю. Зарецкий); 3) "парадоксы" взаимопонимания (И.Н. Семенов, А.А. Тюков).

А.А. Тюков выделяет шесть основных этапов (компонентов) психологического механизма рефлексивного процесса: 1) рефлексивный выход и его условие - «разрыв» в структуре деятельности, который происходит из за разрывов в коммуникации при передаче другому смысла и содержания своей деятельности. Этот факт свидетельствует о первичности меж индивидуальной рефлексии в сравнении с индивидуальной и интериоризованной; 2) интенция, побуждающая к необходимости понять деятельность как определенное содержание; 3) категоризация - определение осуществляемой деятельности с точки зрения целей, средств, орудий, знаний и других компонентов; 4) конструирование мыслительных средств, с помощью которых осуществляется рефлексивное освоение деятельности; 5) схематизация целостной картины рефлексируемой деятельности как представление в специальных знаковых средствах; 6) объективация рефлексивного описания, замыкающего рефлексивный процесс. На этом этапе результат рефлексии сравнивается с ее процессом и способами получения рефлексивного представления. Это сравнение – важнейшее звено рефлексивного процесса и критерий его продуктивности. Предлагается реализация этих этапов как методическая форма обучения рефлексии (А.А. Тюков). Освоение рефлексивной культуры сводится к следующим этапам: сначала вне рефлексивного этапа происходит осознание рефлексии, её значения; на аналитическом этапе формируется личностная позиция, самоанализ; проективный этап как результат самоанализа и самопознания наступает, когда проявляются активность в познании себя как личности и субъекта профессиональной деятельности, обсуждают перспективы саморазвития (Л.Н. Борисова). Постепенно навыки рефлексии «о» действии и рефлексии «для» действия трансформируются в способность рефлексировать «в процессе» действия.

Профессиональное восхождение к акме требует самоактуализации личности в педагогическом сознании от «Я-реального» к «Я-идеальному». Это целенаправленный, осознанный и непрерывный процесс поиска на основе анализа собственных смыслов жизни и деятельности, побуждающий педагога постоянно расширять границы субъектного Я. Потребность в постоянном восхождении по вертикали определяется смыслом гуманистической

деятельности и конвенционального общения, развивающих личность обучаемых и обучающих. Адекватная критически-рефлексивная деятельность сознания педагога сопровождается позитивными и негативными эмоциями, переживаниями, испытываемыми в трудных ситуациях. При этом знание педагогом полифункциональной сущности рефлексии направляет на поиск критериев и показателей эффективности педагогической деятельности и общения. Современные авторы, развивая рефлексивно-акмеологическую концепцию, исследуют «конструктивную профессионально-педагогическую рефлексию» и отмечают ее явное преимущество в сравнении со стихийно-ситуативной, предлагают проектирование модели развития рефлексии как основы рефлексивной культуры педагога. Что касается основных функций «конструктивной рефлексии педагога», то исследователи к ним относят: ценностно-смысловую, мотивационно-стимулирующую, самопознания профессионально-личностных качеств, критики (оценка, контроль, коррекция), сигнально-регулятивную, преобразования (Л.А. Кунаковская).

Таким образом, рефлексивная культура обеспечивает мыследеятельность педагогического работника с учетом разных концептуальных подходов, позволяет решать профессиональные задачи, адекватно оценивать проявления собственных качеств, умений и определять пути дальнейшего профессионально-личностного развития, формирования эффективного индивидуального стиля педагогической деятельности и общения с опорой на свою индивидуальность.

Итак, овладение эффективным индивидуальным стилем деятельности и общения является необходимым условием самоактуализации педагогического работника, а значит, сохранения и укрепления его психологического здоровья.

Тема 3.4. Психологическое здоровье руководителя учреждения дошкольного образования и педагогического коллектива

Вопросы для обсуждения:

1. Социально-психологические аспекты управленческой деятельности.
2. Социально-психологический климат в учреждении дошкольного образования и факторы, его определяющие.
3. Стиль руководства и психологическое здоровье руководителя учреждения дошкольного образования и педагогического коллектива.
4. Социальная направленность личности руководителя как внутренний фактор, способствующий успешной реализации им организационно-управленческой деятельности, созданию благоприятного психологического климата в учреждении дошкольного образования и сохранения собственного профессионального здоровья.
5. Профессионально-личностные качества, необходимые для успешной реализации организационно-управленческой и профессионально-педагогической деятельности, укрепления психологического здоровья руководителя и педагогического коллектива (лидерские качества, интерес к преобразующей, творческой деятельности, самосовершенствованию, гибкость и др.).

6. Повышение уровня профессиональной психологической культуры как главный путь укрепления профессионального здоровья и профилактики психического выгорания руководителя учреждения дошкольного образования.

Основные понятия: организационно-управленческая деятельность; функции управления; социально-психологический климат; стиль руководства; социальная направленность; организационно-психологический климат; сплоченность; совместимость; сработанность; ценностно-ориентационное единство; копинг-стратегия; управленческое общение.

Вопросы для самоконтроля:

1. Назовите основные функции управления учреждением дошкольного образования.
2. Раскройте основные подходы к классификации стилей руководства и особенности влияния различных стилей на психологическое здоровье педагогического коллектива.
3. Дайте определение понятиям «социально-психологический климат», «организационно-психологический климат». Раскройте факторы, их определяющие.
4. Назовите признаки благоприятного социально-психологического климата в коллективе учреждения дошкольного образования.
5. Какова роль ценностно-ориентационного единства педагогического коллектива в укреплении профессионального здоровья сотрудников?
6. Какие копинг-стратегии используют эффективные руководители учреждения дошкольного образования и как они отражаются на психологическом здоровье педагогического коллектива?
7. Какие особенности характерны коллективу учреждения дошкольного образования и в чем секреты успешного руководства в данных условиях?

Информационный материал

1. Социально-психологические аспекты управленческой деятельности

В настоящее время управление (менеджмент) все чаще рассматривается как особая, интенсивно развивающаяся профессиональная деятельность, которая осуществляется не по «наитию», а на основе научных данных «всеобщих научных принципов управления, пригодных для любой человеческой деятельности. Специалисты в области менеджмента трактуют управление как стимулирующий элемент социальных изменений, процесс планирования, мотивации и контроля, необходимый для достижения цели организации (М. Мескон, А.Альберт, Ф. Хедуори).

Управление же учреждением дошкольного образования рассматривается как целенаправленная деятельность, которая обеспечивает согласованность труда сотрудников, членов трудового коллектива, научно обоснованные воздействия на сотрудников (педагогических работников, обслуживающий персонал), детей, родителей и общественность в целях оптимального решения проблем воспитания и обучения детей раннего и дошкольного возраста.

Функции управления разнообразны. Остановимся на функциях (прежде всего – социально-психологических), которые особо значимы в управлении педагогическим коллективом. В число таковых функций известный специалист в данной области Р.Х. Шакуров относил: организацию, целевую ориентацию, активизацию, совершенствование деятельности и сплочение коллектива, развитие в нем самоуправления. Изменившиеся в последние десятилетия культурные и экономические условия, современная ситуация в образовании обуславливают необходимость переосмысления роли руководителя современного образовательного учреждения (в том числе – дошкольного), основных функций управления педагогическим коллективом, и способов их реализации также, и не случайно в последние годы активизировались поиски решения в данной сфере, в том числе – белорусскими исследователями.

В числе управленческих функций современного руководителя учреждения дошкольного образования следует выделить такие, как: проективно-конструктивную; диагностико-аналитическую и контрольную; организационно-мобилизационную; регулирующую и координирующую; изыскательно-инновационную; стимулирующую; аналитико-информационную.

Успех в совместной деятельности сотрудников учреждения во многом обусловлен тем, насколько успешно его руководитель справляется со своими функциями и ролями, которые он берет на себя в процессе управленческой деятельности. Разнообразные, интересные подходы к классификации ролей руководителей предлагаются и описываются специалистами по менеджменту. Так, авторы книги «Менеджмент персонала. Функции и методы» выделяют такие роли руководителя: «мыслитель» – общее осмысление положения дел в подразделении, поиск оптимальных способов решения проблем; «штабной работник»» – обработка управленческой информации; «кадровик» – отбор, расстановка и оценка персонала; «воспитатель» – обучение и мотивация персонала; «снабженец» – обеспечение всем необходимым для трудовой деятельности; «общественник» – участие в качестве ведущего на заседаниях и совещаниях, работа с общественными организациями; «инноватор» – внедрение передовых методов труда и научно-технических достижений в производство; «контролер» – контроль за соблюдением организационных норм и качеством продукции; «дипломат» – налаживание связей с другими учреждениями и их представителями.

Разнообразны средства, методы, способы управления. Делаются попытки их классификации, группировки по разным признакам. Так, согласно М.М. Поташнику, они могут быть сгруппированы по таким критериям, основаниям как: объект управления (государственные региональные, внутришкольные); субъект управления (административные, хозяйственные; метод взаимодействия и пр.); целям управления (стратегические, тактические, оперативные); механизм влияния (социально-экономической, психолого-педагогической направленности); времени управленческих действий (перспективные, долгосрочные, текущие); стиль управления (авторитарный, демократический, либеральный).

Подробнее о последних названных стилях управления мы еще поговорим особо. Здесь же остановимся кратко на другой классификации стилей

руководства, предложенной В.С. Кузьминым, И.П. Волковым, Ю.И. Емельяновым, которые реже используются, однако, на наш взгляд, не в меньшей степени могут свидетельствовать о «тяготении» руководителя к определенным способам руководства, (да и о принципах его работы с людьми также):

1. Дистанционный стиль. Руководитель предпочитает не сближаться с подчиненными, чтобы сохранить свой должностной авторитет и влиять на подчиненных с высоты своего официального поста.

2. Контактный стиль. Руководитель предпочитает тесно сблизиться с подчиненными, создать эмоциональный контакт, т.к. считает сплоченность коллектива важнейшим условием успешного руководства.

3. Целеполагающий стиль. Руководитель считает оптимальным средством мобилизации энергии членов коллектива постановку перед ним больших, сложных и ответственных задач, открывающих перед каждым из подчиненных известную перспективу достижения личных и коллективных целей.

4. Делегирующий стиль. Руководитель предоставляет сотрудникам широкую, инициативу и самостоятельность в работе. Он делегирует многие свои полномочия подчиненным, но решение кардинальных вопросов объявляет своим единоличным правом и обязанностью.

5. Проблемоорганизующий стиль. Руководитель стремится сочетать постановку ответственных задач с постоянной настройкой эмоционального контакта, что, по его мнению, должно обеспечить хорошую перспективу, деловую ориентацию и сплоченность сотрудников.

В управлении учреждениями дошкольного образования используются разные методы, средства, способы руководства. При этом основное место отводится организационно-педагогическим и тесно связанными с ним – социально-психологическим методам. Последние особенно широко используются при управлении становления и развития группы как коллектива, при создании творческих объединений по профессиональным интересам, исследовательских групп и т.д.) по стремлениям к профессиональному росту, самообразованию и т.п., для оптимизации психологического климата в учреждении дошкольного образования, укрепления психологического здоровья, предотвращения «профессионального выгорания» членов трудового коллектива. В эти (последние) группы методов управления относятся убеждения, поощрения, стимулирование, наказание, агитация, внушение, консультирование, пример и др. И опыт управленческой деятельности, и специальные исследования свидетельствуют: эффективность применения методов управления предполагает их оптимальное сочетание с учетом как возможностей каждого метода, конкретной ситуации, особенностей участников управленческого, делового общения, их профессионализма, опыта, традиций, сложившихся в коллективе и др.

В организации совместной деятельности чрезвычайно важное значение имеет фигура руководителя. Его управленческая деятельность носит специфический характер. Деятельность руководителя в теоретическом отношении характеризуется двойственностью ее определения. С одной стороны, это деятельность индивида, конкретной личности, действующей в определенных обстоятельствах. Вместе с тем, это персонифицированная совместная

деятельность, поскольку то, что совершается отдельными исполнителями, объединяется, анализируется и согласуется ни в каком другом месте, как в голове руководителя. В отличии от индивидуальной предметной деятельности, основной формой взаимодействия руководителя выступает общение с другими людьми. И еще важная особенность, обуславливающая специфичность деятельности руководителя: основной предмет деятельности руководителя (человек, группа) обладает собственной активностью; у нее есть своя позиция, интересы, свои ожидания… Для успеха важно понять их, «обратить» в союзников, для этого необходимо регулировать свои поступки, действия, видеть себя глазами сотрудников, которыми он руководит… Важно владеть психологической культурой.

2. Социально-психологический климат в учреждении дошкольного образования и факторы, его определяющие

Проблема социально-психологического климата привлекает к себе все большее внимание как психологов, так социологов (Б.Д. Парыгин, К.К. Платонов, В.М. Шепель. Л.Н. Коган, А.Г. Ковалев, Н.С. Мансуров, В.Б, Ольшанский и др.). При этом наряду с термином «социально-психологический климат» используются и другие, такие как: «морально-психологическая обстановка», «морально-психологические условия», «морально-психологический климат» др. Несмотря на некоторые семантические различия данных терминов, они понимаются часто как синонимы (с конца 80-х годов более устоявшимся является термин социально-психологический климат).

Исследователями предлагаются разные подходы к определению понятия социально-психологического климата.

«Когда мы говорим о психологическом климате, это означает, что речь идет не о таких материальных вещах, как влажность климата или температура воздуха, или условия труда в более широком смысле слова, или стимулирование труда, или даже взаимоотношения между людьми в процессе труда, а о психологическом отражении всего комплекса этих явлений, причин, отражении, скорее, в настроениях и эмоциях, чем в рациональной форме» (В.Б. Ольшанский).

«Понятием «социально-психологический климат» обозначают систему отношений членов коллектива друг с другом, которая включает не только психические реакции, но и общественные отношения людей. Те и другие составляют содержание межличностных отношений в коллективе» (В.А. Бойко, А.Г. Ковалев, В.Н. Панферов).

«Психологический климат чаще всего определяется как целостное состояние группы (коллектива), относительно устойчивый и типичный для нее эмоциональный настрой, отражающий реальную ситуацию трудовой деятельности (характер, условия, организация труда) и характер межличностных отношений» (Г.М. Андреева).

Как показывает сравнительный анализ различных подходов к определению данного понятия (В.М. Ионцева и др.), несмотря на имеющиеся различия, в качестве преобладающего рассматривается эмоциональная его характеристика – настроение. Причем это преобладающее в коллективе настроение

непосредственным образом включается в деятельность коллектива и, в зависимости от содержания и направленности, может оказывать положительное либо отрицательное влияние на результаты этой деятельности в их самом широком понимании. Характеризуя социально-психологический климат, многие авторы указывают на межличностные отношения и отношение к труду как на значимые его элементы.

Сегодня уже выявлен ряд признаков, наличие которых дает основание оценить социально-психологический климат в коллективе как благоприятный:

- ✓ непринужденная атмосфера общения;
- ✓ активное обсуждение разнообразных вопросов (в том числе – и о том, как лучше работать);
- ✓ общность ценностной ориентации членов коллектива на его деятельность. Правильно понятая всеми цель деятельности;
- ✓ уважительное отношение к мнению друг друга. Публичная огласка каждой новой идеи;
- ✓ обсуждение и анализ доводов всех сторон при расхождении личных мнений по тому или иному вопросу на собраниях и в процессе совместной работы;
- ✓ критические замечания без явных и скрытых личных выпадов;
- ✓ возможность свободно выражать свои чувства и эмоции;
- ✓ разумное, нежесткое распределение обязанностей между членами коллектива. Отсутствие мелочной опеки со стороны руководителя;
- ✓ высокое личное влияние и авторитет руководителя;
- ✓ выполнение работы коллективом без напряжения. Постоянный и результативный поиск резервов повышения эффективности труда.;
- ✓ соответствие реального поведения членов коллектива утвердившимся в нем нормам и требованиям (М.А. Кремень).

В последние годы наряду с социально-психологическим климатом в психологической науке и практике все чаще встречается и термин «организационно-психологический климат». Чаще всего под ним понимается внутреннее состояние организации, отражающее ее способность достигать стоящие перед ней цели. К настоящему времени выявлен ряд характеристик организационного климата (Д.Х. Литви, Р.А. Стрингер и др.). К числу основных относят такие качества, как: социальные ценности и установки, нормы поведения, уровень идентификации индивидов и групп с организацией, сплоченность и совместимость ее членов, приемлемость руководителей для подчиненных, уровень удовлетворенности работников трудовой ситуацией в целом, условиями труда, заработной платой, характером межгрупповых отношений. На формирование организационного климата в коллективе влияет формальная структура организации, в отличие от социально-психологического климата, который больше связан с состоянием неформальной структуры коллектива.

Педагогические коллективы с благоприятным психологическим климатом отличают сформированность мнения в них, взаимоуважение, единство позиций (Р. Х. Шакуров и др.).

«Единство педагогического коллектива - совершенно определенная вещь, - указывал А. С. Макаренко, - и самый молодой, самый неопытный педагог в едином, спаянном коллективе, возглавляемом хорошим мастером-руководителем, больше сделает, чем какой угодно опытный и талантливый педагог, который идет вразрез с педагогическим коллективом. Нет ничего опаснее индивидуализма и склоки в педагогическом коллективе, нет ничего отвратительнее, нет ничего вреднее».

Одно из важнейших социально-психологических свойств коллектива – его сплоченность. Выделяют следующие основные показатели сплоченности: теснота психологических связей, удерживающих ее членов вместе, стремление членов коллектива работать вместе (спаянность).

Педагогические коллективы с благоприятным психологическим климатом отличаются высокими показателями сплоченности.

Благоприятный психологический климат способствует формированию важного показателя сплоченности группы – ценностно-ориентационного единства (ЦОЕ). В нем проявляется, фиксируется степень совпадения оценок, позиций ее членов по отношению к целям деятельности и ценностям, наиболее значимым для группы в целом.

В ходе исследований выявлено: высокая степень ЦОЕ является важным источником интенсификации внутригруппового общения, а также повышения эффективности совместной деятельности.

Фактором, влияющим на психологический климат коллектива, сплоченность его членов (и особенности формирования также) является состав группы – возрастной, половой. Ряд трудностей в деятельности заведующего, причин неблагоприятного психологического климата в учреждении дошкольного образования его руководители и сотрудники связывают именно с этим фактором.

Подобного рода ситуации складываются в тех случаях, когда руководители не учитывают, игнорируют психологические особенности каждой из возрастных групп (например, повышенную потребность молодежи в общении, специфику решаемых ими в этот период жизненных задач и др.; повышенную ранимость, обидчивость, потребность в признании опыта (и др.) у пожилых. Это часто ведет к разобщенности в коллективе, расслоению его на возрастные группировки, возникновению «референтных» групп «на стороне». Специфичны и проблемы, связанные с гендерными особенностями членов коллектива. Результаты исследований подтверждают: женщины проявляют в большей степени свою эмоциональность в чисто женских группах, нежели в смешанных; тревожность и нейротизм, ведущие к эмоциональной нестабильности у лиц женского пола выше, чем у мужчин; у женщин выше завистливость, они более свободны в выражении страха и грусти, чем мужчины и др. (Е.П. Ильин). Таким образом, наиболее оптимальный для благоприятного психологического климата – смешанный половой состав трудового коллектива (повышается культура поведения, усиление мотивации для общения).

Существуют и другие факторы, обуславливающие психологический климат в группе (образование ее членов, их психологическая культура, стиль руководства, совместимость и срабатываемость и др.).

Немаловажное значение для психологического климата в трудовом коллективе имеет совместимость и срабатываемость его членов. Некоторые специалисты выделяют совместимость группы и совместимость межличностную (А.В. Петровский и др.). Первая рассматривается как социально-психологический показатель сплоченности группы, который отражает возможность бесконфликтного общения и согласованности действий ее членов в условиях совместной деятельности. Выделяют несколько ее уровней. Нижний уровень групповой совместимости составляет психофизиологичекая совместимость темпераментов и характеров членов группы, сенсомоторная согласованность ими совместных действий, сплоченность, выражающаяся в интенсивности коммуникативных внутренних связей, а также во взаимности социометрических выборов. На более высоком уровне групповая совместимость выступает как согласованность функционально-ролевых ожиданий, представлений членов группы о том, что именно, с кем и в какой последовательности должен делать каждый из них при реализации общей, значимой для всех цели. Специалисты выделяют и высший уровень групповой совместимости. Он характерен только для группы, достигшей высшего уровня развития – коллектива. Проявляется же он в ценнстно-ориентационном единстве, в принятии ответственности за успехи, так и неудачи друг друга, во взаимной референтности членов группы.

Что же касается межличностной совместимости, то под ней понимается прежде всего принятие партнеров по общению и деятельности, основанное на оптимальном сочетании (сходстве, либо взаимодополняемости) социальных установок, интересов, ценностных ориентаций. Совместимыми считают обычно тех людей, которые в известном смысле неделимы (один не может без другого), автономны (в смысле внутреннего самоуправления). На основе такой совместимости возникает межличностная симпатия, субъективная удовлетворенность.

Руководители учреждений дошкольного образования – мастера стремятся к укреплению совместимости, прежде всего – групповой.

Вместе с тем социальными психологами выявлено: совместимость людей прямо не связана с продуктивностью в отличии от срабатываемости, где она может быть главным и непосредственным компонентом. Срабатываемость есть эффект сочетания взаимодействия индивидов, который показывает максимально возможную успешность (в совместной работе) при минимальных энергетических затратах (на деятельность и взаимодействие), на фоне значительной субъективной удовлетворенности совместной работой (ближе к средней) и высокой адекватности взаимопонимания (Е.С. Кузьмина, В.Е. Семенова). Создание совместимых срабатываемых триад (воспитатель-воспитатель-помощник воспитателя) для работы с конкретной группой детского сада – важная тропа оптимизации психологического климата в педагогическом коллективе. Совместимость, сработанность в системах «воспитатель-воспитатель», «воспитатель-помощник воспитателя» значимы – и не только для самих педагогов, но и детей, с которыми они работают. Важно наличие совместимости, сработанности и между заведующим и заместителем заведующего по основной работе, между заведующим и музыкальным

руководителем, руководителем физического воспитания и воспитателями. Замечено: сплоченность сотрудников (а вместе с тем и эффективность их труда) выше в тех учреждениях дошкольного образования, в которых есть совместимость, сработанность в вышеобозначенных системах отношений. Важно, когда представления о функциях, профессионально значимых качествах каждой из этих сторон взаимодействия соответствуют, совпадают, близки с тем, что реально существует у человека, выполняющего соответствующую роль в конкретном детском саду, чтобы его поведение отвечало соответствующим социальным ожиданиям участников профессионально-делового взаимодействия. С благополучием именно в этой сфере отношений руководители нередко связывают благоприятный психологический климат в учреждении дошкольного образования, успехи в деятельности его сотрудников.

Наличие совместимости и сработанности в трудовом коллективе во всех его «звеньях» и уровнях способствует сплоченности, рождению чувства «мы» (одна команда), укреплению чувства защищенности, веры в свои возможности, что так значимо для психологического здоровья каждого члена коллектива.

3. Стиль руководства и психологическое здоровье руководителя учреждения дошкольного образования и педагогического коллектива

К числу факторов, обуславливающих психологический климат в группе, специалисты в области социальной психологии относят и стиль руководства. Некоторые из психологов даже отводят ему в этом системообразующую роль (М.В. Ионцева и др.) .

Под стилем руководства обычно понимается комплекс систематически используемых руководителем (лидером) методов принятия решения, воздействия на подчиненных, типичных способов общения с ними. Стиль руководства во многом отражает (и выражает) отношения между руководителем и подчиненными. Сложность, разнообразие этих отношений в значительной степени обуславливают в свою очередь и высокую степень вариативности конкретных стилей руководства.

При авторитарном (директивном) стиле управления руководитель принимает решение единолично; преимущественно приказом, распоряжениями, не подлежащими обсуждению. Их выполнение – обязательно способом, указанным руководителем, проявление инициативности не предусматривается.

Демократический (коллегиальный) стиль управления характеризуется тем, что руководитель вовлекает подчиненных в процесс принятия решений, активизирует группу на коллективную реализацию, организует систематический обмен мнениями. Сам руководитель лично занимается только наиболее сложными и важными вопросами; не подчеркивает своего превосходства; как правило, адекватно, разумно реагирует на критику, не уходит от ответственности ни за собственные решения, ни за ошибки исполнителей. Что касается контроля за деятельностью подчиненных, то он также осуществляется не единолично, а с привлечением членов коллектива. На подчиненных такой руководитель влияет убеждениями, доказательствами, советами, рекомендациями.

При либеральном (попустительском) стиле лидер стремится избегать какого-либо участия в принятии решения, предоставляя подчиненным свободу

принятия решения самостоятельно. Им проявляется низкий уровень требовательности к ним. Не желая портить с ними отношения, руководитель с таким стилем стремится избегать решительных мер. Основные способы влияния на других – просьба, уговаривание, информирование.

В ходе специальных исследований выявлено: директивный, коллегиальный, либеральный стили руководства в «чистом виде» встречаются реже, нежели различные сочетания этих стилей у одного и того же руководителя (А.Л. Журавлев, М.А. Кремень и др.).

Что определяет стиль руководства? Факторов, его обусловливающих, немало. К числу основных относят:

- специфика системы – ее цели и задачи, управленческие структуры и технология управления, функциональное содержание деятельности руководителя;
- требования, предъявляемые к компетентности, деловитости, ответственности, нравственности, личным качествам и др.
- окружающая производственная среда – формы организации труда, обеспеченность материальными ресурсами и т.п.;
- особенности руководимого коллектива – его структура и уровень подготовленности, характер сложившихся в нем формальных и неформальных взаимоотношений, его традиций и ценностных ориентаций и др. (М.А. Кремень).

Так, для высокоразвитого коллектива, имеющего органы самоуправления, способного к самоорганизации, наилучшим стилем руководства является стиль руководства с доминированием коллегиальных форм управления.

Для коллективов, которые находятся на среднем уровне социально-психологической зрелости, предпочтительнее гибкий стиль руководства, при котором элементы коллегиальности и директивности представлены примерно в равной пропорции и выбор их определяется конкретными условиями. В случаях же, когда речь идет о временных группах, создаваемых для решения какой-то частной задачи или в настоящих коллективах, но слаборазвитых, с не сложившейся системой деловых отношений, с сопутствующими при этом противоречиями, конфликтами более приемлемым может оказаться стиль руководства с выраженными элементами директивности. Такой стиль иногда оказывается полезным, как временная мера, и в развитых коллективах в сложных условиях деятельности (например, аварийная ситуаций и т.п.)

Вместе с тем, если руководители часто прибегают к директивным средствам управления, это может отрицательно сказаться на психологическом климате в группе. Использование его в сложившихся, творчески работающих коллективах обоснованно вызывает внутренний протест, рождает психологический барьер между руководителем и подчиненными, негативно сказывается как на результативности деятельности, так и психологическом здоровье членов трудового коллектива.

К числу факторов, обуславливающих стиль управления, относится и половая принадлежность подчиненных. Специальными исследованиями выявлены существенные различия в управлении мужским и женским коллективами, обусловленные гендерными различиями их членов. Их важно знать и учитывать руководителями. Так, психологи обращают внимание на более

дифференцированную и сложную, нежели у мужчин, эмоциональную сферу женщин; более выраженный у взрослых женщин интерес к эмоциям окружающих, чем у мужчин. Для женщин общение более значимо, чем для мужчин; они ставят его во главу угла.

Женщины более ориентированы на оценки их труда членами совместной деятельности, поэтому похвала и негативная оценка являются основными регуляторами их трудовой активности. Женщины более чувствительны к отношениям, складывающимся на производстве, поэтому они предпочитают ту работу, где у них сложились хорошие отношения, даже в ущерб заработной плате. Ориентация на личные, комфортные отношения может компенсировать их неудовлетворенность в семейно-брачных отношениях.

Замечено также: благодаря высокой эмоциональности чисто женский коллектив больше поддается влиянию плохого настроения. В нем сильнее разгорается даже маленький конфликт, дольше сохраняется радость, глубже воспринимается чужая боль. Мужчины и женщины по-разному выражают свое несогласие с распоряжениями руководителя. Если мужчины пытаются это сделать в личной беседе с руководителем, то женщины как правило выражают свое несогласие в присутствии коллег. Еще одно своеобразие: если женщина получают от руководителя задание, с которым не согласна, она обычно разворачивает дискуссию или даже ссору. Мужчина же в такой ситуации спокойно примет распоряжение, а затем ищет способ выполнения его так, чтобы оно совпадало с его собственными представлениями, принципами.

Свои нюансы в стиль руководства вносят и субъективные факторы, такие как, например, профессиональная компетентность, темперамент, характер самого руководителя, и пол его также.

Как жизненные наблюдения, так и специальные исследования свидетельствуют: в женском стиле руководства есть особенности. Женщины-руководители проявляют более выраженные способности объединять сотрудников, вдохновлять их, демонстрируя восхищение даже самыми незначительными успехами. Дж. Роузнер назвала их стиль «преобразовательным». Основной характеристикой этого стиля являются активное взаимодействие с подчиненными, которых приглашают к участию в управлении. Для такого стиля характерно и поддержание в сотруднике уважения к собственной персоне.

Этот стиль близок к нашему демократическому (коллегиальному). А предложенные выше примеры, фактически, иллюстрируют его. Замечено также: женщины-руководители более эффективны, чем мужчины, когда их поведение соответствует феминному образцу, а мужчины эффективнее женщин, когда их поведение соответствует маскулинному типу.

Если женщины пользуются лидерским стилем, который традиционно считается мужским (авторитарный и директивный), то их рейтинг как правило, снижается. Люди охотнее воспринимают «сильное» и «напористое» мужское руководство, нежели «навязчивое и агрессивное» женское (R. Manpin, 1993). В то время при демонстрации мужчинами и женщинами демократического стиля, и те и другие оценивались предпочтительнее. Такие результаты не вызывают

удивления: именно такой демократический стиль руководства особенно благоприятен для конструктивного психологического климата в коллективе.

Наше особенно внимание к проблеме психологического климата объясняется прежде всего чрезвычайно важной ролью, которую он играет для педагогического коллектива. Психологический климат во многом определяет состояние трудового коллектива и позволяет судить о таких его характеристиках, как:

- уровень психологической включенности его членов в деятельность;
- степень согласованности их усилий и отношений;
- мера психологической эффективности этой деятельности;
- уровень психологического потенциала личности и коллектива, их не только реализуемые, но и скрытые неиспользованные резервы и возможности;
- масштаб и глубина барьеров, лежащих на путях реализации психологических резервов коллектива;
- психологическое здоровье членов коллектива;
- сдвиги, происходящие в структуре психологического потенциала личности, его психологического потенциала личности, его психологического здоровья и коллектива в целом [Б.Д. Парыгин) и др.

Знания же о состоянии коллектива – важная основа для грамотного определения перспектив, путей и средств его развития, совершенствования деятельности и самого руководителя.

4. Социальная направленность личности руководителя как внутренний фактор, способствующий успешной реализации им организационно-управленческой деятельности, созданию благоприятного психологического климата в учреждении дошкольного образования и сохранения собственного профессионального здоровья

Свои основные функции руководитель реализует посредством взаимодействия с сотрудниками в процессе управленческого общения. Управленческое общение рассматривается как служебное общение руководителя с подчиненным. Основная цель его: отдать распоряжение, посоветовать, получить обратную информацию о выполнении задания, дать оценку исполненного подчиненным. Этот вид общения рассматривается как общение с целью руководить людьми, т.е. изменять их деятельность в определенном направлении, поддерживать в заданном.

Цель одна, а результаты управленческого общения у разных руководителей отличаются, и порой существенно. В чем дело? Исследования свидетельствуют – в результате формального общения руководителя почти у третей части подчиненных возникают негативные эмоции и чувства, которые затрудняют деятельность, отрицательно сказываются на ее качестве. В случаях же, когда управленческое общение проникнуто симпатией, уважением к подчиненным, то у последних возрастает желание как можно лучше выполнить поставленные перед ними задачи. Успешности в управленческом общении содействует его «пропитанность» уважением, демократизмом.

Для успешности этого вида общения важно учесть и ряд других факторов, ее обуславливающих. Одна из проблем, возникающая в процессе управленческого общения, связана с тем, что распоряжения руководителя нередко подчиненные хотя и слышат, но далеко не всегда выполняют. Не выполняют, т.к. не принимают его. Между тем психологи выявили ряд условий принятия позиции руководителя, устранения разногласий:

- непротиворечивость того, что должен сделать подчиненный его принципиальным взглядам, позиции на денный вопрос;
- чтобы починенный принял позицию руководителя, первому необходимо показать, что действия, которые от него ожидаются, не только не будут противоречить принципиальным взглядам подчиненного, но и будут способствовать удовлетворению каких-то его потребностей;
- важно учесть и такой «закон» управленческого общения: при прочих равных условиях люди легче принимают позицию того человека, к которому испытывают эмоционально положительное отношение (симпатию, привязанность, дружба. любовь), и напротив – труднее принимают (а нередко отвергают позицию того человека, к которому испытывают эмоционально отрицательное отношение (неприязнь, антипатия, ненависть и др.) (А.Ю. Панасюк).

В последние годы все активизируются поиски критериев эффективного управленческого общения. В качестве наиболее эффективного многие специалисты все чаще называют диадическое общение; основным же критерием диадического общения – наличие (или отсутствие) у него установки на ответ подчиненного. О диадическом общении идет речь, когда руководитель в процессе взаимодействия воспринимает руководимого в качестве желанного и полноправного его участника…Когда же руководитель не признает каких-либо общих правил поведения, рассматривает подчиненного как человека, не имеющего никаких прав, речь идет об антидиалогическом управленческом общении.

С целью повышения эффективности управленческого общения психологами предлагаются следующие рекомендации:

- ✓ Вместо того, чтобы ставить других на место, мы должны поставить на их место себя.
- ✓ Люди проявляют интерес к человеку, который интересуется ими.
- ✓ Вера в лучшие качества людей обычно заставляет их проявлять свои лучшие качества.
- ✓ Искусство общения с другими требует умения отодвинуть собственное «Я» на второй план.
- ✓ Чем больше полномочий и ответственности руководитель дает подчиненным, тем выше его способность руководить людьми.
- ✓ Важной стороной общения является эмоциональное содержание того, о чем говорит подчиненный. Во многих случаях эмоциональное содержание – то, с каким выражением что-то говорится, – может быть даже важнее, чем сами слова.
- ✓ Если, общаясь с людьми, вы часто подчеркиваете их недостатки, то никогда не сделаете их лучше.

- ✓ Много говорить и много сказать – не одно и то же.
- ✓ Не бойтесь подчиненных, способнее вас, гордитесь ими.

5. Профессионально-личностные качества, необходимые для успешной реализации организационно-управленческой и профессионально-педагогической деятельности, укрепления психологического здоровья руководителя и педагогического коллектива (лидерские качества, интерес к преобразующей, творческой деятельности, самосовершенствованию, гибкость и др.)

Деятельность руководителя сложна. Каждый руководитель нередко оказывается в ситуации неопределенности, неожиданности. Подобные стрессогенные ситуации встречаются и в деятельности заведующего учреждением дошкольного образования. Ему тогда приходится принимать решения в условиях дефицита не только времени, но и других, в том числе и материальных ресурсов. От его решений порой зависит не только результат деятельности всего коллектива, но и жизнь, и судьба каждого из его членов. Умение осознанно и рационально вести себя в подобных ситуациях называется совладающим поведением, или копингом. Главная задача копинга – обеспечение и поддержание благополучия человека, физического и психологического здоровья и удовлетворенности социальными отношениями. Иначе говоря, копинг-стратегии способствуют поддержанию внешнего и внутреннего благополучия человека.

Копинг-поведение зависит от нескольких факторов – к числу важнейших из них относят как личность субъекта, так и реальную ситуацию, в условиях которой и возникает стресс. Совладающее поведение может проявляться на поведенческом, эмоциональном и познавательном уровнях функционирования личности.

Все существующие копинг-стратегии исследователи делят на конструктивные и неконструктивные. Однако такое разделение не является универсальным. Если в одном случае определенная модель помогает и снижает интенсивность реагирования на стресс – и является конструктивным приемом, то в другой ситуации эта же модель может не оказать благоприятного влияния и окажется неконструктивной.

Надежным признаком эффективного совладающего поведения считается такая его модель, при которой чувство уязвимости к стрессам снижается, а состояние личности стабилизируется, ее отношение к проблеме становится более стабильным. К числу основных стратегий преодоления подобных ситуаций Л. И. Анциферова, например, относит преобразующие стратегии совладания. Проявляются эти стратегии в том, что в условиях стресса субъект стремится изменить возникшую ситуацию в позитивную сторону. Для этого он начинает формировать ее как проблему: он определяет конечную и промежуточные цели, намечает план решения, определяет способы достижения этой цели.

Среди преобразующих стратегий выделяют такие, как «сравнение, идущее вниз», когда человек сравнивает себя с людьми, находящимися в еще более незавидном положении, «идущее вверх сравнение», когда человек вспоминает о своих успехах в других областях, «антипицирующее совладение» и

«предвосхищение печали», позволяющее людям психологически подготовиться к возможным нелегким испытаниям.

Следующая модель копинга – приспособление. К данному виду приемов относится позитивное истолкование сложившейся ситуации. Распространенной формой приспособительного поведения часто является идентификация личности с людьми более удачливыми, с мощными организациями и объединениями.

К числу вспомогательных приемов самосохранения в ситуациях трудностей и несчастий относятся техники борьбы с эмоциональными нарушениями, вызванные неустранимыми с точки зрения субъекта негативными событиями. Например, уход или бегство в трудной ситуации, который может осуществляться не только в практической, но и в чисто психологической форме. Как правило, такой стратегией пользуются те, на чью долю выпало много разочарований и неудач. Будучи достаточно способными, такие люди отказываются от повышения по службе и заманчивых предложений. Бесспорно, такой копинг не в каждой ситуации может рассматриваться как конструктивный.

Неконструктивными стратегиями поведения также являются различные способы психологической защиты вплоть до вытеснения проблемы из сознания, импульсивное поведение, эмоциональные срывы, экстравагантные поступки, агрессивные реакции, не объяснимые объективными причинами.

К распространенным приемам самосохранения относится техника отрицания - отказ принять то, что случилось ошеломляющее, травмирующее событие. Отрицание позволяет субъекту перерабатывать событие малыми дозами, постепенно ассимилируемыми смысловой сферой личности.

Руководители, имеющие разную степень эффективности, как установила Л.А. Саврасова, используют и разные копинг-стратегии. Для более эффективных руководителей типичными моделями поведения в стрессовой ситуации являются ориентация на проблему и поиск социальной поддержки. Для неэффективных руководителей в подобных ситуациях характерно избегание.

Также установлено, что у женщин руководителей копинг-стратегии более пассивны, чем у руководителей-мужчин.

Важной для руководителя учреждения дошкольного образования является и направленность на совместную реализацию творческой, исследовательской инновационной деятельности. В данной сфере – богатство возможностей для объединения трудового коллектива, становления в нем общезначимых ценностей, усиления профессиональной мотивации педагогических работников, роста их мастерства.

В творческом наследии В.А. Сухомлинского есть замечательная книга «Разговор с молодым директором школы». В ней автор делится многими секретами как педагогического мастерства, так и руководства педагогическим коллективом. Вот некоторые из этих секретов, советов: «Если вы хотите, чтобы педагогический труд давал учителю радость, чтобы повседневное проведение уроков не превратилось в скучную, однообразную повинность, ведите каждого учителя на счастливую тропинку исследования. Здесь необъятное поле индивидуальной работы директора с каждым учителем, здесь находки, открытия, радости и огорчения. Становится мастером педагогического труда скорее всего тот, кто прочувствовал в себе исследователя».

Работа в данном направлении предполагает относительно высокий уровень психолого-педагогической компетентности педагогических работников, профессиональной психологической культуры руководителя, знания им новаторских подходов к вопросам воспитания и обучении, гуманизации педагогического процесса, выраженности у него творческой направленности. Необходимы тут и умение обобщать передовой опыт, осуществлять отбор новых прогрессивных идей, быть способным внедрить в педагогическую практику новые прогрессивные подходы, методы, приемы работы; владеть конкретными исследовательскими, диагностическими методами… Значимо и желание идти вперед – в познании детей, себя, стремление к более полному выражению себя как личности, так и профессионала.

6. Повышение уровня профессиональной психологической культуры как главный путь укрепления профессионального здоровья и профилактики психического выгорания руководителя учреждения дошкольного образования

Успех в деятельности руководителя во многом зависит от владения им как общей, так и профессиональной психологической культурой. Для эффективного регулировании как межличностным, так и деловым взаимодействием руководителю важно распознать личностные особенности своих подчиненных – их интересы, стремления, ценностные ориентации, притязания, установки, мотивацию. Успех в управленческой деятельности будет определяться и учетом руководителем как возрастных, так и индивидуально-психологических особенностей сотрудников (их темперамента, способностей, гендерных особенностей и др.), их уникальности, др. качеств.

Для руководителя педагогического коллектива важно учесть в управленческой деятельности и особенности, степень выраженности у сотрудников профессионально значимых их качеств, умений, уровень владения ими профессиональной психологической культурой, педагогическим общением, состояние их профессионального здоровья.

Поскольку руководитель управляет совместной деятельностью, ему важна и психологическая информация о группе, которую он возглавляет (уровне ее развития, групповой интеграции, сплоченности и т.п.).

Важны и знания о своем «Я» – это поможет грамотнее определить пути, средства своего дальнейшего как личностного, так и профессионального роста, предотвратить возможные ошибки во взаимодействии с сотрудниками, найти наиболее верный способ самоактуализации в процессе управленческой деятельности.

Таким образом, уровень профессиональной психологической культуры руководителя учреждения дошкольного образования, направленность и стиль руководства в значительной степени определяют социально-психологический климат и психологическое здоровье педагогического коллектива.

Раздел 4. Сотрудничество учреждения дошкольного образования и семьи в интересах укрепления психологического здоровья субъектов педагогического взаимодействия

Тема 4.1. Приобщение законных представителей воспитанников к психологической культуре как важное условие укрепления психологического здоровья семьи

Вопросы для обсуждения:

1. Содействие учреждения дошкольного образования приобщению законных представителей воспитанников к психологической культуре как важное условие укрепления психологического здоровья детей и снижения выраженности факторов его риска.
2. Оказание родителям воспитанников содействия в осознании необходимости безусловного принятия ребенка, широкого использования в общении с ним разнообразных форм и средств эмоционально-телесного контакта, формирования у детей базового доверия к миру.
3. Сотрудничество с семьями воспитанников в формировании у детей чувства самоценности, веры в себя, социального интереса, эмпатии как значимых компонентов психологического здоровья.
4. Сотрудничество с законными представителями воспитанников в формировании у детей интереса и способностей к творчеству, создании благоприятных условий для творческого самовыражения как в самостоятельной, так и в совместной с взрослыми творческой деятельности.

Основные понятия: сотрудничество; сотрудничество учреждения дошкольного образования и семьи; формы сотрудничества учреждения дошкольного образования и семьи; направления сотрудничества учреждения дошкольного образования и семьи; функции семьи; совместная деятельность; сотворчество.

Вопросы для самоконтроля:

1. Каковы особенности воспитательного потенциала современной семьи?
2. Назовите основные функции семьи.
3. Раскройте основные направления приобщения родителей воспитанников к психологической культуре.
4. Какова роль совместной детско-родительской деятельности в сохранении и укреплении психологического здоровья ребенка?

Информационный материал

1. Содействие учреждения дошкольного образования приобщению законных представителей воспитанников к психологической культуре как важное условие укрепления психологического здоровья детей и снижения выраженности факторов его риска

Современная социальная ситуация обуславливает усиление внимания к проблемам осознанного родительства, формирования ценностного отношения у

родителей к детству, психологическому здоровью ребенка, обогащение их реальных возможностей для охраны и укрепления психологического здоровья детей в условиях семьи. Это необходимо для повышения уровня компетентности родителей как субъектов образовательного процесса.

Представляется важным вести такую работу прежде всего в направлении повышения уровня психологической культуры родителей (как теоретического, так и деятельностного компонентов (Я.Л. Коломинский)).

Исследователи указывают на наличие нескольких факторов, ослабляющих воспитательный потенциал современной семьи:

- маркетизация – утверждение этики рынка, усиливающей ориентацию на потребление (рост материальных потребностей опережает рост потребностей духовных);
- маргинализация — неравный доступ к образовательным ресурсам в мегаполисе и провинции, рост девиаций, стремление родителей ограничивать активность и самостоятельность ребенка; низкий уровень развития родительской мотивации, слабое владение навыками общения с детьми, плохая организация бытовой стороны жизни ребенка, его режима (Ш.А. Амоношвили, А.Г. Асмолов и др.)

Значительное количество современных родителей неудачи в семейной, профессиональной и других сферах, профессиональные и личностные проблемы переносят на ребенка, который находится в атмосфере переживания трудностей, несостоятельности, неуспеха, беспомощности и безнадежности (Д.И. Фельдштейн).

Одной из основных задач, стоящих перед учреждением дошкольного образования, является обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышение компетентности родителей в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей в условиях сотрудничества учреждения дошкольного образования и семьи.

Семья и учреждение дошкольного образования – два общественных института, которые стоят у истоков нашего будущего, но зачастую не всегда им хватает взаимопонимания, такта, терпения, чтобы услышать и понять друг друга, наладить эффективное взаимодействие, сотрудничество.

Исследователи отмечают следующие особенности семейного воспитания:

естественность механизма социализации;

эмоциональный, интимный характер отношений, главной предпосылкой которого является родительская любовь и ответное чувство детей к родителям;

особая значимость близких взрослых в жизни ребенка в силу его биологической и психологической зависимости от них;

индивидуальная обращенность педагогических воздействий к ребенку;

постоянство, длительность воспитательных воздействий на ребенка со стороны родителей и других взрослых членов семьи

Психологами выделяются определенные функции семьи:

В. А. Сластенин рассматривает функции семьи с позиции отношения к обществу и к человеку: физическое воспроизводство населения (для смены поколений необходимо соответствующее количество детей в рамках определенного государства); воспитательная (предусматривает передачу знаний,

умений, навыков, норм, ценностей, духовное воспроизводство); производственно-хозяйственная (удовлетворение хозяйственно-бытовых потребностей семьи); организация досуга (организация мероприятий совместных с членами семьи в свободное от работы время).

Э. Г. Эйдемиллер и В. В. Юстицкис отмечают, что семье принадлежат воспитательная, хозяйственно-бытовая и эмоциональная функции, а также функции духовного общения, первичного социального контроля и сексуально-эротическая функция.

В отношении человека выделяются следующие функции семьи: супружеская (взаимодополнение супругов, моральная и физическая поддержка); родительская (проявление заботы родителей по отношению к маленьким детям и в свою очередь присмотр детьми за престарелыми родителями); организации быта (организация физически и психологически комфортной обстановки вокруг членов семьи). Сегодня исследователи указывают на доминирующую роль в развитии семьи новой ее функции: создание и поддержание психологического комфорта для каждого члена семьи.

Таким образом, семья является важнейшим институтом воспитания на этапе дошкольного детства, играющим ключевую роль в становлении психологического здоровья ребенка. С целью укрепления психологического здоровья воспитанников задачей первостепенной важности является установление и поддержание открытых, доверительных отношений между учреждением дошкольного образования и семьей, являющихся фундаментом эффективного сотрудничества и сотворчества в интересах укрепления психологического здоровья всех субъектов образовательного процесса.

Ключевым направлением работы в данном направлении является содействие приобщению родителей воспитанников к психологической культуре.

Предлагаемая исследователями система работы в данном направлении предусматривает:

- обогащение представлений родителей о развитии личности и эмоциональном мире ребенка, его психологическом здоровье, формирование ценностного отношения к данному виду здоровья;
- оказание содействия в формировании у ребенка базового доверия к миру в условиях семьи; осознание родителями необходимости безусловного принятия ребенка, практической готовности к этому;
- оказание помощи в обретении ребенком чувства защищенности и самоценности;
- оказание содействия развитию у ребенка социального интереса, эмпатии;
- обогащение родителей знаниями и практическими умениями, значимыми для стимулирования созидательной мотивации ребенка, детского творчества (в том числе - в условиях семьи);
- оказание помощи в адаптации детей (младших) к дошкольному учреждению, старших дошкольников – к школе;
- оказание содействия в расширении и активизации форм совместной деятельности детей и родителей;

- содействие в осознании родителями значимости игры для психического развития дошкольника и его психологического здоровья, для сближения ребенка со взрослыми членами семейного коллектива; практической готовности к реально полной включенности родителей в игровое взаимодействие с детьми и др. (Е.А. Панько, Е.П. Чеснокова).

Опыт внедрения данной системы, анализ наблюдений и опроса свидетельствуют о ее адекватности в работе с родителями по повышению уровня их психологической культуры, в частности – готовности к формированию психологического здоровья у детей. Эффективность ее использования во многом обуславливалась практической направленностью взаимодействия с родителями, доминированием таких форм занятий, как семинар, практикум, семинар-практикум, тренинг; широким обращением к собственному опыту родителей; использованием художественного моделирования; созданием в процессе взаимодействия атмосферы взаимопонимания, доверительности.

2. Оказание родителям воспитанников содействия в осознании необходимости безусловного принятия ребенка, широкого использования в общении с ним разнообразных форм и средств эмоционально-телесного контакта, формирования у детей базового доверия к миру.

Заметим также: из перечисленных выше направлений работы с родителями наибольшие трудности вызывали такие из них, как «оказание содействия в осознании необходимости безусловного принятия ребенка, практической готовности к этому» и взаимодействие, нацеленное на активизацию форм совместной (дети – родители) значимой для детей дошкольного возраста деятельности (прежде всего – игровой). Вместе с тем данные направления представляются особо значимыми в работе по приобщению родителей к психологической культуре в области детской и педагогической психологии. И не только потому, что игра имеет особое значение для психического развития ребенка (К.Д. Ушинский, Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, А.Н. Леонтьев, Д.В. Менджерицкая, Е.О. Смирнова и др.), а и в силу ее огромных возможностей для восстановления близости, контакта с другими, «исцеления эмоциональных ран» (Л. Коэн).

Малыши нуждаются именно в безусловной любви своих родителей. Любви, которая принимала бы его таким, какой он сейчас есть (озорной, плачущий, веселый, боящийся самостоятельно скатиться с горки, больной и т.п.). Безусловно принимающий ребенка взрослый поддерживает его просто потому, что считает это правильным. Обретение такой опоры, чувства защищенности, пожалуй, самые главные, весомые «плоды» безусловной любви. Именно такое безусловное внимание к ребенку, принятие его создает основу позитивного образа матери и отца, залог его положительного представления о себе, чувства самоценности. Оно во многом способствует возникновению и чувства защищенности у малыша, зарождению «базового доверия к миру» (Э. Эриксон). В основе же последнего – внутренняя уверенность ребенка: мир, в который ты пришел – добр, уютен, он ждет тебя, в нем есть для тебя свое особое место, ты можешь быть открыт этому миру. На основе именно этого чувства впоследствии возникает жизненный оптимизм. Если пессимист склонен считать, что в

неудачах виноват прежде всего он сам, что они будут преследовать его долго и затронут еще многие стороны жизни; хорошие же события – дело временное и случайное, то позиция оптимиста противоположна. Успехи воспринимаются им как стабильные, глобальные и контролируемые, от него во многом зависимые. Что же касается неудач – их он склонен рассматривать не как угрозу либо опасность, а как вызов, интересную и трудную задачу, которую предстоит (и можно!) решить (М. Селигман и др.). Такая оптимистическая жизненная позиция чрезвычайно значима для психологического здоровья.

Все это значимо для игры, ощущения в ней свободы, поля для – «самости», самоутверждения, проявления творчества. В процессе совместных игр родители начинают глубже понимать свою дочь (сына), осознавать, что игра – не такая уж пустая трата времени, приобретают умения игрового взаимодействия. Ребенок же ощущает свою важность, нужность для родителей, их заинтересованность в значимой для него деятельности. Снижается тревожность детей, возрастает эмоциональная близость родителей и ребенка, что так значимо для психологического здоровья членов семьи, полноценного развития малыша. «Игра – это нечто наиболее подходящее из всего, что было изобретено человечеством с целью установления тесного контакта», – утверждает Коэн Лоренс. И он прав. Какая же это радость – совместная игра ребенка и родителей.

3. Сотрудничество с семьями воспитанников в формировании у детей чувства самоценности, веры в себя, социального интереса, эмпатии как значимых компонентов психологического здоровья.

Особого внимания заслуживают и такие формы взаимодействия учреждения дошкольного образования и семьи, как сотрудничество и сотворчество в интересах здоровья ребенка. Проведенные исследования, изучение передового опыта свидетельствуют о широком спектре и разнообразии сфер жизни, в которых могут проявляться эти формы взаимодействия (художественная, физкультурно-оздоровительная, поисково-проективная и др.). Так, работая над проектом «Азбука солнечного настроения» (ГУО «Детский сад № 92 г. Минска»), родителями (совместно с детьми) были изготовлены игрушки («Игрушки-веселушки»), осуществлен подбор фотографий («Нам весело», «Грусть», «Обида» и др.), детских книг, журналов, содержащих юмористические странички; подбор и разучивание с детьми стихотворений, песней, танцев, игр, несложных инсценировок (юмористического содержания); подбор и подготовка к демонстрации перед детьми несложных фокусов; оформление фотовыставки («От улыбки станет всем светлей», «Вместе весело шагать»), альбомов «Картинки-смешинки от моего ребенка». Родители принимают активное участие в играх, забавах, развлечениях, веселых конкурсах. Разнообразна тематика проектов, которые разрабатываются детьми совместно с родителями в семьях («Почему в хлебе дырочки», «Откуда стол пришел», «Как рыбы плавают» и др.). Анализ работы в данном направлении свидетельствует: наиболее адекватной формой подведения итогов такой деятельности является фестиваль «Папа, мама, я – исследовательская семья».

Сотрудничество и сотворчество учреждения дошкольного образования и семьи в значимых для детей сферах позитивно сказывается на психологическом здоровье воспитанников (повышении самооценки, позитивного принятия как себя, так и других, эмпатии, выраженности чувства защищенности, доверия к миру, творчества), снижении степени выраженности факторов риска данного вида здоровья (как внутренних, так и внешних). Особо значим такой эффект сотрудничества, как оптимизация взаимоотношений в «детском обществе» (повышение коэффициента благополучия (КБ), взаимности выборов (КВ), снижение числа «непопулярных» детей – индекса изолированности (И.из.), что рассматривается как существенный показатель улучшения эмоционального благополучия воспитанников в группе сверстников.

4. Сотрудничество с законными представителями воспитанников в формировании у детей интереса и способностей к творчеству, создании благоприятных условий для творческого самовыражения как в самостоятельной, так и в совместной с взрослыми творческой деятельности.

Значимую роль в развитии личности детей, становлении их психологического здоровья, уверенности в себе, формирования творческой направленности играет позиция родителей в отношении детской деятельности. Интересные данные в этом отношении были получены С. Куперсмитом, изучавшим семьи детей с разной самооценкой (высокой, средней, низкой). Им выявлено: родители детей с низкой самооценкой, как правило, стремятся сформировать у своих сыновей (дочерей) послушание, подчинение, приспособительное поведение. Сами же родители нередко вступают в конфликт.

Характерной особенностью родителей, в чьих семьях росли дети со средней самооценкой, являлась повышенная тревожность относительно их самостоятельности, низкий уровень притязания, покровительственная, снисходительная позиция по отношению к своим детям.

Для семей, где росли дети с высокой самооценкой, были типичными солидарность, взаимоуважение, доверие, внутреннее принятие ребенка, сочетающиеся с требовательностью к нему. Замечено, также, что родители в таких семьях значительно чаще проявляют интерес к детской деятельности и соучаствуют в значимых для ребенка делах, нежели родители детей с низкой самооценкой. Имеются убедительные доказательства того, что качество, содержание опыта, который приобрел ребенок в детстве в процессе домашнего общения со своими родителями, является гораздо более важным фактором, нежели показатель времени, проведенного вместе.

Разнообразны виды деятельности, в которых такой опыт сотрудничества родителей и ребенка может приобретаться, накапливаться – совместное восприятие сказок, просмотр кукольных спектаклей, участие в домашнем театре, совместные танцы, пение любимых детьми песен, конструирование, рисование, изготовление аппликаций, поделок. Так, например, в процессе реализации проектной деятельности в ГУО «Детский сад № 92 г. Минска» широко реализовывалось сотрудничество семей с учреждением дошкольного образования в развитии художественных способностей детей. Родители брали на

себя роль руководителей танцевальной студии «Топотушки», студии «Белорусская народная игрушка», становились «артистами» кукольного театра, мастерами по изготовлению (вместе с детьми) кукол, декораций для него (под руководством талантливого закройщика-родителя).

Таким образом, семья является важнейшим институтом воспитания на этапе дошкольного детства, играющим ключевую роль в становлении психологического здоровья ребенка. С целью укрепления психологического здоровья воспитанников задачей первостепенной важности является установление и поддержание открытых, доверительных отношений между учреждением дошкольного образования и семьей, являющихся фундаментом эффективного сотрудничества и сотворчества в интересах укрепления психологического здоровья всех субъектов образовательного процесса. Ключевым направлением работы в данном направлении является содействие приобщению родителей воспитанников к психологической культуре.

Тема 4.2. Укрепление психологического здоровья субъектов педагогического взаимодействия посредством организации совместной творческой деятельности в условиях сотрудничества учреждения дошкольного образования и семьи

Вопросы для обсуждения:

1. Стимулирование законных представителей воспитанников к соучастию в значимых для ребенка видах деятельности. Содействие осознанию ими важной роли «специфически детских» видов деятельности в развитии ребенка раннего и дошкольного возраста.
2. Сотрудничество учреждения дошкольного образования и семьи в деятельности по формированию психологического здоровья детей средствами игры и художественной деятельности.
3. Возрастание эмоциональной близости всех членов семьи, заинтересованности в значимых для ребенка видах деятельности, обретение компетентности взрослыми в вопросах укрепления психологического здоровья.
4. Проявление индивидуального и дифференцированного подхода во взаимодействии с семьями воспитанников в процессе сотрудничества и сотворчества в интересах психологического здоровья ребенка.
5. Возникновение чувства «мы – одна команда» (педагогические работники и семьи воспитанников) как значимый результат сотрудничества и сотворчества учреждения дошкольного образования и законных представителей его воспитанников в интересах психологического здоровья детей.

Основные понятия: сотрудничество учреждения дошкольного образования и семьи; совместная детско-родительская деятельность; сотворчество; приобщение к психологической культуре; формирование психолого-педагогической компетентности.

Вопросы для самоконтроля:

1. Раскройте возможности «специфически детских» видов деятельности как средства сближения родителей и детей, формирования доверительных отношений в семье.

2. Каковы особенности реализации индивидуально-дифференцированного подхода во взаимодействии учреждения дошкольного образования с семьями воспитанников в процессе сотрудничества и сотворчества в интересах психологического здоровья ребенка?

3. Каковы основные пути повышения эффективности сотрудничества учреждения дошкольного образования с семьями воспитанников в интересах психологического здоровья ребенка?

Информационный материал

1. Стимулирование законных представителей воспитанников к соучастию в значимых для ребенка видах деятельности. Содействие осознанию ими важной роли «специфически детских» видов деятельности в развитии ребенка раннего и дошкольного возраста

Сегодня существует противоречие между высокой значимостью игры и других «специфически детских» видов деятельности в психическом развитии, становлении личности и межличностного взаимодействия воспитанников дошкольного возраста, с одной стороны, и низким уровнем развития данной деятельности у современного ребенка, недостаточным осознанием родителями ее уникальной роли в жизни детей и стремлением искусственно форсировать их развитие, особенно в старшем дошкольном возрасте, с другой стороны.

Игра должна быть включена в жизнь семьи как интегрирующая часть социальной среды и как форма заботы взрослых о детях.

В. В. Давыдов отмечал: «Я не считаю целесообразной подготовку детей к школе путем усвоения ими «школьных» технологий (пусть даже развивающих)) с помощью систематических тренировочных занятий. Даже овладение детьми началами чтения и математики необходимо проводить в формах игровой и других видов дошкольной деятельности, направленной на развитие творческих возможностей детей».

Важным направлением приобщения родителей к психолого-педагогической культуре является содействие осознанию ими значимой роли игры и других «специфически детских» видов деятельности в психическом развитии, становлении личности и межличностного взаимодействии детей, возрастных предпосылок успешного овладения ребенком дошкольного возраста художественной и игровой деятельностью.

По мнению ряда исследователей, имеется немало различий, которые в значительной степени определяет специфичность вклада каждого из родителей в формирование личности ребенка. Выявлено, в частности: если оба родителя ухаживают за ребенком, то отцы предпочитают играть с ним, тогда как матери больше заняты непосредственным уходом за ребенком. Игры, предлагаемые ребенку отцом, имеют более выраженный физический и стимулирующий характер, они не опосредованы через предметы (Кларк-Стюарт, Пацэр, Бернс и др.). В ходе исследования выявлено 13 категорий физических игр, в которых

родители играют со своими детьми – подбрасывают ребенка в воздух или подкидывают его на коленях, предлагают ему передвигаться на четвереньках, носят его на плечах, играют с ним в мяч, щекочут и др. Такие игры преобладают с детьми в возрасте от 1 до 4 лет. В подвижные игры мальчики больше любят играть с отцом, нежели матерью.

По мнению ряда авторов, игровая специфика отца дает основание назвать его «социальным мостом» – тем, кто дает возможность дистанцирования, открытия новых предметов и окружающего мира (Зауш Гордон).

Обратимся теперь к результатам анкетирования родителей, точнее – к их ответам на вопросы, связанные с общением с ребенком в ходе игры с ним (Е.А. Панько, Т.М. Недвецкая, Е.П. Чеснокова). Абсолютное большинство опрошенных родителей (96%) признает необходимость (целесообразность, желательность) участия взрослых членов семьи в детских играх. Многие при этом отмечают замеченную ими заинтересованность в такой совместной деятельности самого ребенка («он просит поиграть с ним»).

Ответы родителей свидетельствуют о разной степени их участия (и частоте) в детских играх: от «с удовольствием играю», «всегда стараюсь принять участие в его играх», «никогда не отказываю», до «если есть время», «когда как», «чаще отказываю», «иногда».

Наиболее часто, по данным опроса, в качестве игрового партнера ребенка выступают его родители – мама и папа (54%); мама (26%), папа (28%). При этом в полных семьях, в которых участие в воспитании принимают оба родителя, папа как партнер по игре указывается несколько чаще мамы. Папин особый вклад в игру при этом нередко признают и сами мамы. Одна мама по этому поводу пишет: «Всегда удивляюсь, как мой муж хорошо играет с дочкой. Помогает ей дом для куклы построить, а дочка его все учит каким нужно быть сыном, мужем для куклы. Да и спорит она с папой меньше в игре, чем со мной».

Братьев и сестер как партнеров по игре ребенка указало 25% респондентов; бабушек и дедушек – 21%. Мамы, в семьях которых растут двое (и более) детей выражают сомнение в целесообразности своего участия в детских играх детей («Когда у нас был один ребенок, то я много играла с ним. Сейчас уже Саше и так есть с кем играть – он с сестричкой играет» и др.). Часть родителей (17%) указало на домашнее животное как партнера ребенка по детским играм.

Как общаются в игре взрослые с ребенком? С какой целью включаются взрослые члены семьи в детские игры? Какие роли в них выполняют? Подавляющие большинство опрошенных родителей ответили, что инициатором и организатором игр дома чаще всего становится сам ребенок. В играх дети, как правило, берут на себя инициативу и в распределении ролей. Некоторые родители отмечали, что инициатором игры выступает ребенок, а организатором – взрослый. В играх детей младшего дошкольного возраста роли часто распределяют более старшие братья и сестры.

Девочки младшего и старшего дошкольного возраста чаще, чем мальчики, предпочитают ведущие роли в игре, а взрослым отдают второстепенные роли, подчиненных. Ведущие роли достаются мамам и папам в сюжетно–ролевых играх: это роли отца, матери, врача, милиционера, ведущего телепередачи и т.д. Нередко девочки предлагают своим мамам роль подружки. Мальчики

предпочитают отдать взрослым роль животных и предметов (автомобиль, самолет).

Какие задачи стремятся решить родители, взаимодействуя в игре со своим сыном, дочерью? Разные. Наиболее часто свое участие в играх родители обосновывают стремлением поддержать игровой замысел ребенка, расширить, уточнить представления ребенка об отражаемой им сфере действительности, содействовать его интеллектуальному развитию, социализации, готовности к школе.

Участвуя в детских играх, родители занимают в ней разную позицию, воздействуют на ее развитие различными средствами – как прямыми, так и косвенными. При этом особой признательностью детей пользуются взрослые члены семьи, которые оказываются способными во взаимодействии с ребенком занять «игровую позицию», стать соучастником, партнером ребенка по игре.

2. Сотрудничество учреждения дошкольного образования и семьи в деятельности по формированию психологического здоровья детей средствами игры и художественной деятельности

Многие родители испытывают трудности в игровом общении. Им представляется сложным занять «игровую позицию», а вместе с тем и содействовать развитию игры.

Деятельность по повышению психолого-педагогической культуры родителей в этом направлении дает свои позитивные результаты. Важным условием успеха такой работы является ее нацеленность не только на обогащение репертуара детских развивающих игр, умений играть в конкретные игры, мастерить игрушки (что также значимо!), но и на повышение чувствительности взрослых к эмоционально значимым переживаниям ребенка, на освоение, понимание ими основных закономерностей и факторов психического развития ребенка, овладение способами сопричастного, эмпатийного, игрового взаимодействия со своим сыном (дочерью).

К числу значимых принципов организации игрового пространства с этой целью И.Ю. Запорожец относит такие как:

- активизация форм эмоционального и телесного контакта взрослого и ребенка;
- активизация и расширение форм совместной деятельности детей и родителей;
- осознание взрослыми необходимости безусловного принятия ребенка;
- реально полной включенности родителей в игровое взаимодействие с детьми;
- осознание взрослыми значимости игры в развитии ребенка дошкольного возраста.

Этот перечень представляется целесообразным дополнить принципом оптимизма, мажорности, шутливости, за который так ратуют психотерапевты, работающие в сфере обучения взрослых игре с детьми. «Больше смейтесь вместе с ребенком!» – советуют они. Совместный смех рассматривается специалистами в этой сфере как один из важнейших методов сближения и создания взаимосвязи

с ребенком, как «ключ», который «позволит отпереть ворота крепости одиночества».

Будем же содействовать тому, чтобы игра заняла законно ей принадлежащее «королевское» место в пространстве дошкольного детства.

Обратимся к опыту сотрудничества в интересах психологического здоровья ребенка, реализуемого одним из современных детских садов (ГУО «Детский сад № 489 г. Минска»).

Одним из вариантов сотрудничества данного учреждения дошкольного образования с семьями воспитанников является организация и проведение совместного с родителями шестилеток круглого стола, посвященного проблеме развития детской игры. Начинается данное мероприятие с небольшой вводной беседы – знакомства, которое может быть организовано за чашечкой чая. В процессе семинара родители вместе с педагогами и психологом выполняют различные упражнения, нацеленные на формирование ценностного отношения к детской игре, развитие умения занимать игровую позицию, опираться на игровые мотивы в общении с детьми, а также использовать игру как средство воспитания и обучения шестилеток. Организуется также небольшая конкурсная программа («Лучшая игра с ребенком в дороге», «Лучшая игра на детском празднике», «Лучшие игры на прогулке в разные времена года» и др.) с тематическими призами для победителей. Практикуется также мастер-класс для родителей по изготовлению игрушек из различных легкодоступных материалов (природных, бумаги и картона и пр.).

Другой вариант сотрудничества данного учреждения дошкольного образования с семьями воспитанников – совместная организация и проведение физкультурно-оздоровительных праздников, нацеленных на укрепление здоровья как физического, так и психологического. Родители не только вместе с детьми участвуют в различных конкурсах, но и в образах сказочных персонажей являются членами жюри, которое обязательно находит основание для награждения каждой команды и каждого ее участника. Таким образом, в ходе данного мероприятия создаются условия для реализации детских потребностей самого разнообразного характера: двигательной, познавательной, коммуникативных, потребности в самоутверждении, творческом самовыражении, позитивных эмоциях. Проведение подобных праздников проходит параллельно с выставками поделок из природных материалов, созданных совместно детьми со своими родителями на тему «Здоровье и физкультура». Таким путем реализуется приобщение детей и их родителей (прародителей, сиблингов) к столь значимой в данном возрасте художественной деятельности.

3. Возрастание эмоциональной близости всех членов семьи, заинтересованности в значимых для ребенка видах деятельности, обретение компетентности взрослыми в вопросах укрепления психологического здоровья

Реализация совместной творческой деятельности родителей и детей в условиях сотрудничества детского сада и семьи способствует возрастанию эмоциональной близости, доверия между ними, укреплению надежной

привязанности. Как свидетельствуют результаты исследований, для детей переходного к школе и младшего школьного возраста (7–8 лет) с надежным типом привязанности характерна более высокая приспособляемость к стрессовым ситуациям, конструктивное реагирование на тревожащий фактор, они меньше тревожатся по поводу внешнего оценивания, у них легче протекает адаптация к школе (М.А. Василенко).

Реализация работы в данном направлении содействует повышению уровня психологической культуры родителей, появлению изменений их представлений о своих детях, отношения к ним, в зарождении ценностного отношения к детской деятельности и их психологическому здоровью.

4. Проявление индивидуального и дифференцированного подхода во взаимодействии с семьями воспитанников в процессе сотрудничества и сотворчества в интересах психологического здоровья ребенка

В настоящее время семья рассматривается не как объект воздействия со стороны педагогов, а как полноправный субъект образовательного процесса. Сотрудничество базируется на уважительном отношении друг к другу, доброжелательном общении, взаимопонимании, взаимодоверии, взаимоуважении, взаимопознании. В процессе совместной деятельности педагогические работники и родители воспитанников лучше узнают друг друга, их взаимоотношения приобретают высокую степень доверия и сплоченности. Сотрудничество – это общение «на равных», где никому не принадлежит привилегия указывать и контролировать.

Главная цель сотрудничества учреждения дошкольного образования и семьи – это совместная реализация эффективного образовательного процесса на основе доверительных, доброжелательных отношений между детьми, родителями и воспитателями, объединения в единую команду, которой свойственны сплоченность, доверие, совместное решение проблем.

Наиболее распространенные причины возникновения трудностей в осуществлении сотрудничества учреждения дошкольного образования и семей воспитанников:

- большая занятость родителей на работе;
- физическая усталость, проблемы со здоровьем, пассивность родителей;
- недостаток времени и условий у воспитателей для полноценного взаимодействия с родителями;
- недостаточная информированность родителей об особенностях жизни и деятельности детей в учреждении дошкольного образования, а воспитателей – об условиях семейного воспитания;
- недоверие родителей к педагогическому работнику; неумение воспитателей убеждать, выстраивать диалог, приводить аргументы для родителей.

Взаимодействие педагогических работников и родителей воспитанников осуществляется посредством

- приобщения родителей к образовательному процессу;
- расширения сфер участия в организации жизни образовательного учреждения;

- пребывания родителей воспитанников на занятиях;
- создания условий для творческой самореализации педагогических работников, родителей, детей;
- широкого использования информационно-педагогических материалов, позволяющих родителям увидеть развивающую среду, специфику учреждения, реализацию им основных функций;
- разнообразных программ совместной деятельности родителей и детей, требующих проявлений совместных усилий педагогических работников и родителей по воспитанию и развитию ребенка.

Традиционно взаимодействие учреждения дошкольного образования с семьями воспитанников осуществляется посредством использования коллективных, индивидуальных и наглядно-информационных форм. К коллективным формам относятся круглые столы, родительские собрания, конференции, групповые и подгрупповые консультации, выставки совместных работ детей и родителей, конкурсы, развлечения и праздники, лектории и университеты психолого-педагогических знаний, родительские кружки, школа молодых родителей, встречи с родителями («Давайте познакомимся!»), вечера вопросов и ответов, библиотека для родителей, семинары-практикумы с элементами тренинга и др. К индивидуальным формам относятся индивидуальные педагогические беседы с родителями, консультации, поручения родителям, портфолио ребенка, посещение семьи ребенка и другое. Широко используются в учреждениях дошкольного образования и наглядно-информационные формы взаимодействия с семьями воспитанников: презентация статей из газет или журналов по проблемам семейного воспитания, аудиозаписи бесед с детьми, видео организации различных видов деятельности с детьми, режимных моментов, занятий; фотографии, выставки детских работ, ширмы, педагогические информационные стенды («Уголки для родителей»), папки-передвижки и др.

В настоящее время происходит поиск новых, нетрадиционных форм сотрудничества учреждения дошкольного образования и семей воспитанников для усовершенствования данной деятельности. Т. В. Кротовой предложена классификация нетрадиционных форм сотрудничества учреждения дошкольного образования и семей воспитанников. Автором выделены следующие формы работы в данном направлении: информационно-аналитические («почтовый ящик»), досуговые (совместные досуги, праздники), познавательные (семинары-практикумы, устные (педагогические журналы), наглядно-информационные (дни открытых дверей, информационные проспекты для родителей).

В процессе реализации традиционных и нетрадиционных форм взаимодействия родители могут увидеть своего ребенка в новых для них условиях, познакомиться с разнообразием методов, приемов и средств воспитания, узнать, какие из них наиболее эффективны в отношении своих детей. Использование традиционных и нетрадиционных форм взаимодействия учреждения дошкольного образования с родителями воспитанников будет эффективным в том случае, если уделять особое внимание психолого-педагогическому содержанию, не увлекаясь при этом развлекательными мероприятиями.

Выбор форм, методов и средств реализации сотрудничества обусловлен как социально-психологическими особенностями семьи (структурным составом, характером взаимоотношений в ней, стилем воспитания, уровнем психологической культуры, ценностными ориентациями, интересами, потребностями и др.), так и особенностями личности и профессиональной деятельности педагогических работников, особенностями познавательного, личностного и социального развития детей.

5. Возникновение чувства «мы – одна команда» (педагогические работники и семьи воспитанников) как значимый результат сотрудничества и сотворчества учреждения дошкольного образования и законных представителей его воспитанников в интересах психологического здоровья детей

Взаимодействие – это целостная система «семья-ребенок-педагог», в которой каждый участник является равноправным субъектом общения, при этом:

– педагогический работник понимает приоритетную роль семьи в воспитании и развитии ребенка, имеет четкую установку на то, что семья каждого воспитанника уникальна, неповторима и самоценна;

– родители осознают значимую роль учреждения дошкольного образования в развитии личности ребенка, его социализации; принимают педагогического работника как личность, уважают его интересы, выражают ценностное отношение к педагогическому труду.

Наиболее успешно сотрудничество и сотворчество детского сада и семьи в интересах психологического здоровья ребенка удается реализовывать педагогическим работникам с относительно высоким уровнем профессиональной психологической культуры, развитыми коммуникативными способностями. Сказывалась при этом и степень ориентированности руководства учреждения дошкольного образования на модель сотрудничества с родителями в образовании детей, психологизацию данного процесса.

К числу значимых результатов взаимодействия детского сада и семьи в интересах здоровья ребенка нами относится и возникновение (в ряде случаев – усиление степени выраженности) чувства «мы» - чувства единения педагогических работников и родителей в формировании зачатков здоровой, творческой личности, в содействии счастливому проживанию ребенком дошкольного детства.

Таким образом, одной из основных задач, стоящих перед учреждением дошкольного образования, является обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышение компетентности родителей в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей в условиях сотрудничества учреждения дошкольного образования и семьи. Широкое использование «специфически детских» видов деятельности в работе данного направления способствует эффективному решению данной задачи, укреплению психологического здоровья всех субъектов образовательного процесса.

ПРАКТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

Материал в помощь для диагностики психологического здоровья воспитанников дошкольного возраста

Методика наблюдения Й. Шванцара

Признаки психического напряжения и невротических тенденций:

1. Грызет ногти?
2. Сосет палец?
3. Отсутствие аппетита?
4. Разборчив в еде?
5. Засыпает медленно и с трудом?
6. Спит спокойно?
7. Встает бодро и охотно?
8. Жалуется на головные боли?
9. Жалуется на боли в животе?
10. Бывает часто рвота?
11. Часто бывает головокружение?
12. Заикается?
13. Чрезмерно потеет?
14. Краснеет, бледнеет?
15. Легко пугается?
16. Часто дрожит от возбуждения или волнения?
17. Часто плачет?
18. Часто моргает?
19. Дергает рукой, плечом и т. п.?
20. Недержание мочи (днем или ночью)?
21. Недержание стула (днем или ночью)?
22. Бывают припадки злости?
23. Играет с какой-либо частью тела?
24. Боится за свое здоровье?
25. Бывает побуждение постоянно и церемонно что-либо делать?
26. Бывает, что замечтается и мысли его где-то далеко?
27. Не умеет сосредоточиться на чем-то?
28. Имеются у него заботы? Какие?
29. Очень тревожен?
30. Старается быть всегда тихим?
31. Боится темноты?
32. Часто видит фантастические предметы?
33. Боится одиночества?
34. Боится животных? Каких?
35. Боится чужих людей?
36. Боится шума?
37. Боится неудачи? В чем?
38. Бывает чувство стыда, позора или вины?
39. Испытывает ли чувство неполноценности?

Бланк наблюдения
«Психологическое здоровье ребенка младшего дошкольного возраста» (авторы – С. Андрианова, Е.П. Чеснокова)

	Эмоционально-личностные и поведенческие характеристики	**Дата**											**Всего**
1.	***Разлука с родителями***												
1а	Спокойно расстается с родителями												
1б	Испытывает легкое беспокойство при разлуке, быстро успокаивается												
1в	Тяжело расстается с родителями, плачет, долго не успокаивается												
2.	***Общение с детьми***												
2а	Дружелюбен по отношению к детям из группы, охотно играет с ними, делится игрушками												
2б	Настороженно относится к детям, склонен к конфликтам, не готов делиться игрушками												
2в	Выражены трудности в общении с детьми группы:												
	проявляет агрессию по отношению к другим детям, провоцирует конфликт;												
	испытывает напряженность, тревожность в общении с детьми группы, страх оказаться в центре всеобщего внимания												
3.	***Общение с педагогическими работниками***												
3а	Проявляет инициативу в общении с педагогическим работником и охотно откликается на коммуникативные предложения, исходящие от него												
3б	Малоинициативен, с трудом идет на контакт, необходима поддержка педагогического работника												
3в	Отказывается от общения, не идет на контакт												
4.	***Отношение к игре***												

4а	Подолгу увлеченно играет, сам находит себе занятие												
4б	Играет вяло, слабо интересуется предложенными занятиями												
4в	Отказывается от игры, равнодушен, ничем не интересуется												
5.	***Отношение к приему пищи***												
5а	С удовольствием садится за стол, хороший аппетит												
5б	Избирательное отношение к пище, кушает в зависимости от настроения												
5в	Отказывается от приема пищи												
6.	***Качество сна***												
6а	Быстро засыпает, сон глубокий, длительный												
6б	Засыпает с трудом, необходим тактильный контакт со взрослым												
6в	Плачет при засыпании, сон поверхностный, тревожный												
7.	***Общий эмоциональный фон***												
7а	Преимущественно спокоен, в течение дня преобладает радостное настроение.												
7б	Частая смена настроения, неустойчивое эмоциональное состояние												
7в	Плач, выражение грусти, уныния, подавленность, тревожное состояние в течение дня												

Обработка полученных данных:

По каждой единице наблюдения определяется преобладающий балл.

Тип поведения *а* оценивается 3 баллами и свидетельствует о высоком уровне психологического здоровья.

Тип поведения *б* оценивается 2 баллами и свидетельствует о среднем уровне психологического здоровья.

Тип поведения *в* оценивается 1 баллом и свидетельствует о низком уровне психологического здоровья.

Общий результат:

17-21 – высокий уровень психологического здоровья.

12-16 – средний уровень психологического здоровья.

7-11 –низкий уровень психологического здоровья.

Бланк наблюдения
«Психологическое здоровье ребенка среднего дошкольного возраста» (авторы – С. Андрианова, Е.П. Чеснокова)

	Эмоционально-личностные и поведенческие характеристики	**Дата**											**Всего**
1.	***Общение с родителями***												
1а	Утром спокойно расстается с родителями, вечером радостно встречает их, делится впечатлениями												
1б	Испытывает легкое беспокойство при разлуке, быстро успокаивается, вечером может капризничать при встрече с родителями												
1в	Тяжело расстается с родителями, плачет, долго не успокаивается, при встрече впадает в истерику, предъявляет требования, отказывается уходить домой												
2.	***Общение с детьми***												
2а	Легко включается в общение с другими детьми, выступает инициатором игр												
2б	Включается в общение и игру с детьми только с помощью педагогического работника												
2в	Выражены трудности в общении с детьми группы:												
	проявляет агрессию по отношению к другим детям, провоцирует конфликт;												
	испытывает напряженность, тревожность в общении с детьми группы, страх оказаться в центре всеобщего внимания												
3.	***Общение с педагогическими работниками***												
3а	Активно вступает в общение с педагогическим работником, задает вопросы.												
3б	Вступает в общение только по инициативе педагогического работника												
3в	Избегает общения, отказывается от контактов												
4.	***Общий эмоциональный фон***												

4а	Преобладает оптимистичное настроение												
4б	Настроение в течение дня часто меняется, зависит от похвалы или критики в свой адрес												
4в	Постоянное беспокойство, чувство страха, бедная мимика												
5.	***Познавательная активность***												
5а	Активен и инициативен на занятиях и в нерегламентированной деятельности												
5б	Участвует в деятельности только при стимулирующем содействии педагогического работника												
5в	Безынициативен, никогда добровольно не берется за дело, избегает всего нового и неожиданного												

Обработка полученных данных:

По каждой единице наблюдения определяется преобладающий балл.

Тип поведения *а* оценивается 3 баллами и свидетельствует о высоком уровне психологического здоровья.

Тип поведения *б* оценивается 2 баллами и свидетельствует о среднем уровне психологического здоровья.

Тип поведения *в* оценивается 1 баллом и свидетельствует о низком уровне психологического здоровья.

Общий результат:

13-15 – высокий уровень психологического здоровья.

9-12 – средний уровень психологического здоровья.

5-8 –низкий уровень психологического здоровья.

Бланк наблюдения
«Психологическое здоровье ребенка старшего дошкольного возраста» (авторы – С.С. Андрианова, Е.П. Чеснокова)

	Эмоционально-личностные и поведенческие характеристики	**Дата**											**Всего**
1.	***Общение с родителями***												
1а	Близкие, доверительные, положительно эмоционально окрашенные отношения												
1б	Амбивалентные отношения с родителями, зависящие от обстоятельств												
1в	Отсутствует эмоционально-личностное общение, оно носит формальный характер												
2.	***Отношение к себе***												
2а	Проявляет уверенность в себе, легко берется за новую задачу												
2б	Испытывает ситуативную тревожность, неуверенность, отказывается от деятельности в трудной ситуации, требуется постоянная похвала взрослого												
2в	Преобладает негативное отношение к себе, характеризует себя преимущественно отрицательно												
3.	***Общение с детьми***												
3а	Легко находит общий язык с другими детьми, умеет решать конфликты мирным путем												
3б	Испытывает ситуативные трудности в общении, нуждается в помощи взрослого при решении конфликтных ситуаций												
3в	Выражены трудности в общении с детьми группы:												
	Проявляет конфликтность, отказывается идти на компромиссы, противопоставляет свои интересы интересам сверстников;												
	Не выражает собственных желаний, не высказывает свое мнение, сливается с группой, склонен подчиняться сверстникам												

4.	***Общение с педагогическими работниками***												
4а	Проявляет желание общаться с педагогическим работником, стремится достичь взаимопонимания с ним												
4б	Нуждается в общении с педагогическим работником только для удовлетворения потребности в защите, в обслуживании физических потребностей												
4в	Присутствуют недоверие, тревога, страх при общении с педагогическим работником либо демонстративно негативное поведение												
5.	***Общий эмоциональный фон***												
5а	Преимущественно спокоен, в течение дня преобладает радостное настроение												
5б	Частая смена настроения, неустойчивое эмоциональное состояние												
5в	Постоянное беспокойство, чувство страха, бедная мимика												
6.	***Познавательная активность***												
6а	Проявляет активный интерес к познанию мира, творческую инициативу												
6б	Проявляет интерес к решению познавательных задач, стремится опираться на руководство педагогического работника												
6в	Отсутствует интерес к новым знаниям, избегает ситуаций, требующих проявления творчества												

Обработка полученных данных:

По каждой единице наблюдения определяется преобладающий балл. Тип поведения *а* оценивается 3 баллами и свидетельствует о высоком уровне психологического здоровья. Тип поведения *б* оценивается 2 баллами и свидетельствует о среднем уровне психологического здоровья. Тип поведения *в* оценивается 1 баллом и свидетельствует о низком уровне психологического здоровья. Общий результат:

15-18 – высокий уровень психологического здоровья.

10-14 – средний уровень психологического здоровья.

6-9 –низкий уровень психологического здоровья.

Бланк
оценочного шкалирования
«Нарушения психологического здоровья ребенка дошкольного возраста»
(авторы – Е.П. Чеснокова, А.С. Матвейчик)

Оцените, пожалуйста, степень выраженности нарушений психологического здоровья ребенка _____

Часто встречается – 3
Иногда случается – 2
Отсутствует (либо происходит крайне редко) – 1

	Эмоционально-личностные и поведенческие характеристики	1	2	3
1	Проявляет неуверенность в себе, стремится избегать решения сложных задач на занятиях и в нерегламентированной деятельности			
2	Тревожен в неопределенных ситуациях			
3	Присутствует страх общения с новыми людьми			
4	Преобладает негативное отношение к себе, характеризует себя преимущественно отрицательно			
5	Преобладает негативное отношение к сверстникам, дает им преимущественно отрицательные характеристики			
6	В сложной, неопределенной ситуации ожидает негативный исход			
7	Отсутствуют интерес к новым знаниям и познавательная активность			
8	Избегает ситуаций, требующих проявления творчества			
9	С трудом расстается утром с родителями, плачет			
10	При встрече с родителями вечером отсутствует эмоционально-личностное общение			
11	Проявляет агрессивность			
12	Имеет трудности в общении со сверстниками, часто находится в одиночестве			
13	Грызет ногти			
14	Прикусывает губу			
15	Спит беспокойно			
16	Заикается			
Всего				

БЛАГОДАРИМ ЗА СОТРУДНИЧЕСТВО!!!

Симптомокомплексы рисуночного теста «Дом – Дерево - Человек»

СИМПТОМОКОМПЛЕКС	*СИМПТОМ*	*БАЛЛ*
Незащищенность	1. Рисунок в самом центре листа 2. Рисунок в верхнем углу листа 3. Дом, дерево - с самого края 4. Рисунок внизу листа 5. Много второстепенных деталей 6. Дерево на горе 7. Очень подчеркнутые корни 8. Непропорционально длинные руки 9. Широко расставленные ноги 10. Другие возможные признаки	0, 1, 2, 3 0, 1, 2, 3 0, 1, 2 0, 1, 2, 3 0, 1, 2, 3 0, 1 0, 1 0, 1 0, 1
Тревожность (страх)	1. Облака 2. Выделение отдельных деталей 3. Ограничение пространства 4. Штриховка 5. Линия с сильным нажимом 6. Много стирания 7. Мертвое дерево, больной человек 8. Подчеркнутая линия основания 9. Толстая линия фундамента дома 10. Интенсивно затушеванные волосы 11. Другие возможные признаки	0, 1, 2, 3 0, 1, 2, 3 0, 1, 2, 3 0, 1, 2, 3 0, 1, 2, 3 0, 1, 2, 3 0, 1, 2 0, 1 0, 1
Недоверие к себе	1. Очень слабая линия рисунка 2. Дом с края листа 3. Слабая линия ствола 4. Одномерное дерево 5. Очень маленькая дверь 6. Самооправдывающие оговорки во время рисования, прикрывание рисунка рукой 7. Другие возможные признаки	0, 1, 2, 3 0, 1 0, 1 0, 1 0, 1 0, 1, 2, 3
Чувство неполноценности	1. Рисунок очень маленький 2. Отсутствуют руки, ноги 3. Руки за спиной 4. Непропорционально короткие руки 5. Непропорционально узкие плечи 6. Непропорционально большая система веток 7. Непропорционально крупные двумерные листья 8. Дерево, умершее от гниения 9. Другие возможные признаки	0, 1, 2, 3 0, 2 0, 1 0, 1 0, 1 0, 1 0, 1 0, 1 0, 1
Враждебность	1. Отсутствие окон 2. Дверь – замочная скважина 3. Очень большое дерево 4. Дерево с края листа 5. Обратный профиль дерева, человека 6. Ветки двух измерений, как пальцы 7. Глаза – пустые глазницы 8. Длинные острые пальцы 9. Оскал, видны зубы 10. Агрессивная позиция человека	0, 2 0, 1 0, 1 0, 1 0, 1 0, 1 0, 2 0, 2 0, 1 0, 2

	11. Другие возможные признаки	
Конфликтность (фрустрация)	1. Ограничение пространства 2. Перспектива снизу, (взгляд червя) 3. Перерисовывание объекта 4. Отказ рисовать какой-нибудь объект 5. Дерево как два дерева 6. Явное несоответствие качества одного рисунка из рисунков 7. Противоречивость рисунка и высказывания 8. Подчеркнутая талия 9. Отсутствие трубы на крыше 10. Другие возможные признаки	0, 1, 2, 3 0, 1, 2, 3 0, 2 0, 2 0, 2 0, 2 0, 1 0, 1 0, 1
Трудности общения	1. Отсутствие двери 2. Очень маленькая дверь 3. Отсутствие окон 4. Окна – отверстия без рам 5. Излишне закрытые окна 6. Выделенное лицо 7. Лицо нарисовано последним 8. Отсутствие основных деталей лица 9. Человек нарисован схематично, из палочек 10. Дверь без ручки 11. Дом, человек в профиль 12. Руки в оборонительной позиции 13. Высказывания о нарисованном человеке как об одиноком, без друзей 14. Другие возможные признаки	0, 2 0, 1 0, 2 0, 1 0, 1 0, 1 0, 1 0, 2 0, 2 0, 1 0, 1 0, 1 0, 1
Депрессивность	1. Помещение рисунка в самый низ листа 2. Вид дерева или дома сверху 3. Линия основания, идущая вниз 4. Линия, слабеющая в процессе рисования 5. Сильная усталость после рисования 6. Очень маленькие рисунки 7. Другие возможные признаки	0, 1, 2, 3 0,1 0,1 0, 2 0, 2 0, 2

Симптомокомплексы теста «Кинетический рисунок семьи»

Симптомокомплекс	Симптом	Балл
Благоприятная семейная ситуация	Общая деятельность всех членов семьи	0,2
	Преобладание людей на рисунке	0,1
	Изображение всех членов семьи	0,2
	Отсутствие изолированных членов семьи	0,2
	Отсутствие штриховки	0,1
	Хорошее качество линий	0,1
	Отсутствие показателей враждебности	0,2
	Адекватное распределение людей на листе	0,1
	Другие возможные признаки	0,1
Тревожность	Штриховка	0,1,2,3
	Линия основания – пол	0,1
	Линия над рисунком	0,1
	Линия с сильным нажимом	0,1
	Стирание	0,1,2
	Преувеличения внимания к детям	0,1
	Преобладание вещей	0,1
	Двойные или прерывистые линии	0,1
	Подчеркивание отдельных деталей	0,1
	Другие возможные признаки	0,1
Конфликтность	Барьеры между фигурами	0,1
	Стирание отдельных фигур	0,1,2
	Отсутствие отдельных частей тела у некоторых фигур	0,2
	Выделение отдельных фигур	0,2
	Изоляция отдельных фигур	0,2
	Неадекватная величина отдельных фигур	0,2
	Несоответствие вербального описания и рисунка	0,1
	Преобладание вещей	0,1
	Отсутствие на рисунке некоторых членов семьи	0,2
	Член семьи, стоящий спиной	0,1
	Другие возможные признаки	0,1
Чувство неполноценности в семейной ситуации	Автор рисунка непропорционально маленький	0,2
	Расположение фигур на нижней части листа	0,2
	Линия слабая, прерывистая	0,1
	Изоляция автора рисунка от других членов семьи	0,2
	Маленькая фигура	0,1
	Неподвижная по сравнению с другими фигура автора	0,1
	Отсутствие автора	0,2
	Автор стоит спиной	0,1
Враждебность в семейной ситуации	Одна фигура на одной стороне листа	0,2
	Агрессивная позиция фигуры	0,1
	Зачеркнутая фигура	0,2
	Деформированная фигура	0,2

	Обратный профиль	0,1
	Руки раскинуты в стороны	0,1
	Пальцы длинные, подчеркнутые	0,1
	Другие возможные варианты	0,1

Цветовой тест диагностики эмоционального состояния (М. Люшер)

Порядковый номер цвета по Вальнеффору



1 (синий) – потребность в удовлетворении, спокойствии, устойчивой положительной привязанности, защищенности;

2 (зеленый) – потребность в самоутверждении;

3 (красный) – потребность активно действовать и добиваться успеха;

4 (желтый) – потребность в перспективе, надеждах на лучшее, мечтах, творчестве, социальная активность;

5 (фиолетовый) – фрустрация, желание уйти из реальности, творчество;

6 (коричневый) – акцент на физиологических потребностях;

7 (чёрный) – отрицание, вытеснение воздействий раздражителей;

0 (серый) – нейтральность.

В результате тестирования получается восемь позиций:

первая и вторая – явное предпочтение (обозначаются + +);

третья и четвертая – предпочтение (обозначаются х х);

пятая и шестая – безразличие к цвету (обозначаются = =);

седьмая и восьмая – антипатия к цвету (обозначаются --).

На основании анализа более 36 000 результатов исследований М. Люшер дал примерную характеристику:

1-я позиция отражает средства достижения цели (например, выбор синего цвета говорит о намерении действовать спокойно, без излишнего напряжения);

2-я позиция показывает цель, к которой стремится испытуемый;

3-я и 4-я позиции характеризуют предпочтение цвета и отражают восприятие испытуемым истинной ситуации, в которой он находится, или же образ действий, который ему подсказывает ситуация;

5-я и 6-я позиции характеризуют безразличие к цвету, нейтральное к нему отношение. Они как бы свидетельствуют о том, что испытуемый не связывает свое состояние, настроение, мотивы с данными цветами. Однако в определенной ситуации эта позиция может содержать резервную трактовку цвета, например, синий цвет (цвет покоя) откладывается временно как неподходящий в данной ситуации;

7-я и 8-я позиции характеризуют негативное отношение к цвету, стремление подавить какую-либо потребность, мотив, настроение, отражаемые данным цветом.

Тест фрустрационных ситуаций (С. Розенцвейг)
Детский вариант (модификация Н. В. Тарабриной)

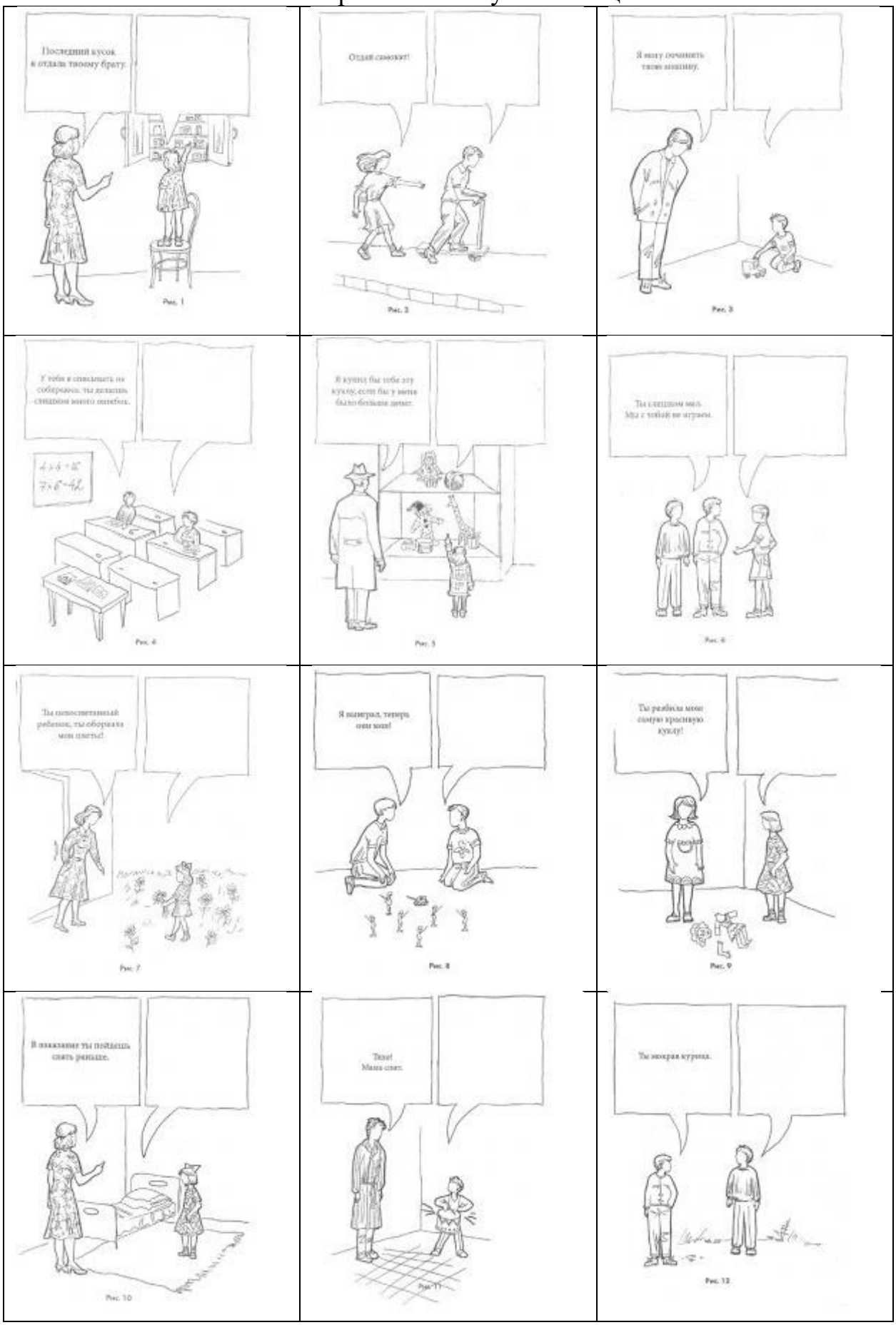
Цель: выявление типа и направленности реакции воспитанников в ситуациях, препятствующих деятельности или удовлетворению потребностей личности.

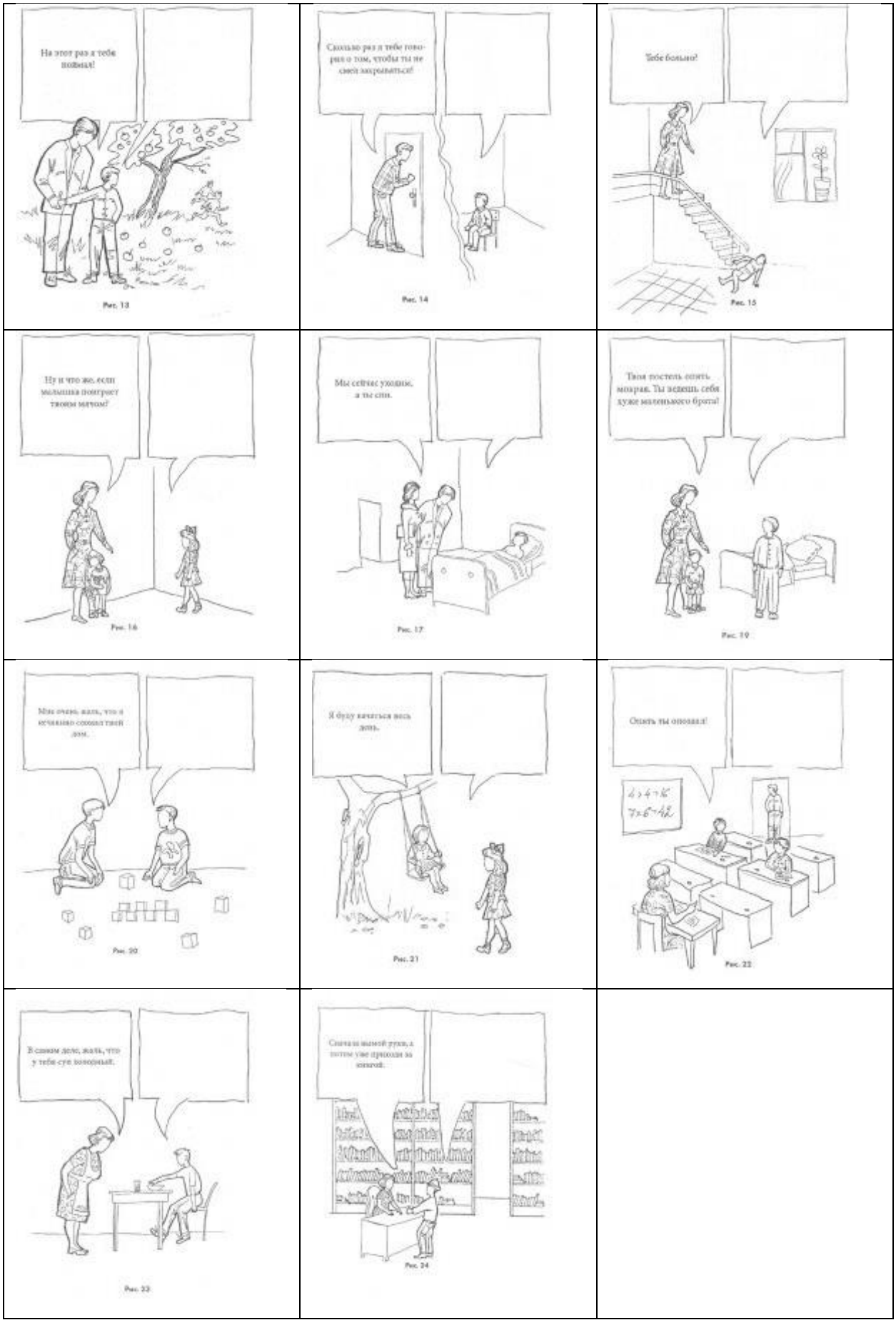
Диагностический материал: стимульный материал включает в себя набор из 24 карточек, на которых изображены люди, взаимодействующие друг с другом.

Инструкция: «Я буду показывать тебе рисунки, на которых изображены люди в определенной ситуации. Человек слева что-то говорит, и его слова написаны сверху в квадрате. Представь себе, что может ответить ему другой человек. Обдумай ситуацию и отвечай».

Фрустрационные ситуации теста С. Розенцвейга представлены на рисунке ниже.

Карточки к тесту С. Розенцвейга




На этот раз я тебя поймал!
Рис. 13
Сколько раз я тебе говорил о том, чтобы ты не смел хворызаться!
Рис. 14
Тебе больно?
Рис. 15
Ну и что же, если малышка поиграет твоим мячом?
Рис. 16
Мы сейчас уходим, а ты спи.
Рис. 17
Твоя постель опять мокрая. Ты ведешь себя хуже маленького брата!
Рис. 19
Рис. 20
Я буду качаться весь день.
Рис. 21
Опять ты опоздал!
Рис. 22
В самом деле, жаль, что у тебя сук плоский.
Рис. 23
Сначала вымой руки, а потом уже приходи за конфетой.
Рис. 24

Обработка результатов. Обработка результатов тестирования состоит из двух последовательных этапов:

- Качественная обработка, или кодирование ответов, в процессе которой осуществляется перевод речевых высказываний испытуемого в систему символов, характеризующих тип и направление фрустрационных реакций.
- Количественная обработка, или подсчет процентного распределения реакций по каждому направлению и по каждому типу, определение индивидуального «профиля», отражающего особенности поведения ребенка в ситуациях фрустрации.

Каждый из полученных ответов оценивается по двум критериям: по направлению и по типу реакции.

По направлению реакции подразделяются на:

• Экстрапунитивные: реакция направлена на живое или неживое окружение, осуждается внешняя причина фрустрации, подчеркивается степень фрустрирующей ситуации, иногда разрешения ситуации требуют от другого лица.

• Интропунитивные: реакция направлена на самого себя, с принятием вины или же ответственности за исправление возникшей ситуации, фрустрирующая ситуация не подлежит осуждению. Испытуемый принимает фрустрирующую ситуацию как благоприятную для себя.

• Импунитивные: фрустрирующая ситуация рассматривается как нечто незначительное или неизбежное, преодолимое со временем, обвинение окружающих или самого себя отсутствует.

По типу реакции подразделяются на:

• Препятственно-доминантные: тип реакции «с фиксацией на препятствии». Препятствия, вызывающие фрустрацию, всячески акцентируются, независимо от того, расцениваются они как благоприятные, неблагоприятные или незначительные.

• Самозащитные: тип реакции «с фиксацией на самозащите». Активность в форме порицания кого-либо, отрицание или признание собственной вины, уклонения от упрека, направленные на защиту своего «Я», ответственность за фрустрацию никому не может быть приписана.

• Разрешающие: тип реакции «с фиксацией на удовлетворении потребности». Постоянная потребность найти конструктивное решение конфликтной ситуации в форме либо требования помощи от других лиц, либо принятия на себя обязанности разрешить ситуацию, либо уверенности в том, что время и ход событий приведут к ее разрешению.

Для обозначения направления реакции используются буквы:

• E – экстрапунитивные реакции,

• I – интропунитивные реакции,

• M – импунитивные.

Типы реакций обозначаются следующими символами:

• OD – «с фиксацией на препятствии»,

• ED – «с фиксацией на самозащите»,

• NP – «с фиксацией на удовлетворении потребности».

Из сочетаний этих шести категорий получают девять возможных факторов и два дополнительных варианта.

Вначале определяется направление реакции, содержащееся в ответе испытуемого (E, I или M), а затем выявляет тип реакции: ED, OD или NP. Сочетанию тех или иных двух вариантов присваивается собственное буквенное значение:

• если в ответе с экстрапунитивной, интропунитивной или импунитивной реакцией доминирует идея препятствия, добавляется значок «прим» (E’, I’, M’);

• тип реакции «с фиксацией на самозащите» обозначается прописными буквами без значка (E, I, M);

• тип реакции «с фиксацией на удовлетворении потребности» обозначается строчными буквами (e, i, m).

Экстра- и интропунитивные реакции самозащитного типа в ситуациях обвинения имеют еще два дополнительных варианта оценки, которые обозначаются символами E и I.

Появление дополнительных вариантов подсчета E и I обусловлено разделением ситуации теста на два типа. В ситуациях «препятствия» реакция субъекта обычно направлена на фрустрирующую личность, а в ситуациях «обвинения» она чаще является выражением протеста, отстаивания своей невиновности, отвержения обвинения или упрека, настойчивого самооправдания.

Полученные данные в виде буквенных выражений (E, I, M, E’, M’, I ’, e, i, m) выносятся в таблицу.

Следующий этап – заполнение таблицы профилей. Осуществляется на основании листа ответов испытуемого. Подсчитывается, сколько раз встречается каждый из 6 факторов, каждому появлению фактора присваивается один балл. Если же ответ испытуемого оценен при помощи нескольких счетных факторов, то каждому фактору придается равное значение. Так, если ответ был оценен «Ee», то значение «E» будет равняться 0,5 и «e», соответственно, тоже 0,5 балла. Полученные числа заносятся в таблицу. Когда таблица заполнена, цифры суммируются в колонки и строчки, а затем вычисляется процентное содержание каждой полученной суммы. Процентное отношение E, I, M, OD, ED, NP представляет выраженные в количественной форме особенности фрустрационных реакций испытуемого.

Оценки, касающиеся типов реакций, имеют разный смысл.

• Оценка OD (тип реакции «с фиксацией на препятствии») показывает, в какой степени препятствие фрустрирует субъекта. Повышенная оценка OD свидетельствует о том, что во фрустрационных ситуациях у субъекта идея препятствия превышает норму.

• Оценка ED (тип реакции «с фиксацией на самозащите») означает силу или слабость «Я» личности. Повышение ED означает слабую, уязвимую личность. Реакции субъекта сосредоточены на защите своего «Я».

• Оценка NP – признак адекватного реагирования, показатель той степени, в которой субъект может разрешать фрустрационные ситуации.

В результате диагностики типа и направленности реакции воспитанников в ситуациях, препятствующих деятельности или удовлетворению потребностей

личности, определяются уровни сформированности безобвинительной направленности разрешающего типа (NP) с принятием ответственности на себя (i) во фрустрирующих ситуациях: высокий (преобладает оценка NP (i)), средний (в равной степени выражены оценки NP и OD либо ED), низкий (значительно преобладают оценки OD либо ED).

Методика «Цветик-семицветик» (И. М. Витковская)

Цель: выявление содержания и широты сферы основных осознаваемых воспитанниками собственных потребностей и желаний, характера доминирующей направленности личности.

Диагностический материал: лист бумаги с нарисованным на нем «волшебным цветком» с семью разноцветными лепестками либо бумажный «цветок», лепестки к которому воспитанник может приклеивать самостоятельно. «Цветки» могут быть приготовлены заранее, но, если позволяет время и условия, лучше предложить их изготовить самим детям, поскольку в этом случае они полнее включаются в ситуацию, и валидность методики повышается.

Инструкция. Педагог-психолог проводит предварительную беседу с ребенком: «Представь себе, что тебе, как девочке Жене из сказки В. Катаева «Цветик-семицветик», достался волшебный цветок с семью волшебными лепестками. Как бы ты им распорядился? Каждый лепесток выполнит одно желание. Этот цветок нарисован на листе. Придумай для каждого лепестка одно свое желание. Всего семь самых заветных своих желаний. Что бы ты сделал с первым лепестком? Со вторым?» и т.д.

Обработка результатов:

1. Определяется доминирующая направленность ответов: эгоистические, ориентированные на выполнение своих собственных желаний, и альтруистические, на благо других людей (родителей, братьев, сестер, сверстников, воспитателей либо широкие, «общечеловеческие» (например, «Хочу, чтобы люди никогда не болели»). Поскольку само строение методики ориентирует детей прежде всего на актуализацию собственных желаний, то выделение желаний «для других» свидетельствуют о социальной направленности личности, широте мотивации, выходе за пределы личного опыта, наличии широких смыслообразующих мотивов и/или формировании потребности в благе для других людей. Вместе с тем, неблагоприятными являются варианты, когда желания «для себя» полностью отсутствуют.
2. Выявляются качественные категории, характеризующие преобладающую сферу предпочтений: материального характера и духовного (нравственного, познавательного, социального). Неблагоприятными вариантами является фиксация всех ответов в сфере выполнения требований взрослых, а также совершенно конкретных («мелких») материальных благ (например, конфету, мороженое).
3. Особого внимания требует разрушительная направленность ответов, свидетельствующая об агрессивных тенденциях («Я хотел бы всех избить, уничтожить», «Чтобы отомстить всем», «Чтобы избили всех тех, кто меня обижает»), а также ответы, характеризующие респондентов как жертв агрессии («Чтобы меня не били», «Чтобы меня кто-нибудь защитил, когда меня снова начнут бить»).
4. Количество желаний, высказанных ребенком, само по себе может являться ценным диагностическим показателем. Ответ «не знаю» является неблагоприятным показателем, который может свидетельствовать как о слабости желаний и потребностей, о недоразвитии рефлексии, о том, что воспитанник не привык давать себе отчет о своих желаниях, так и о своеобразном

«отказе» от желаний, их вытеснении, а также об определенной закрытости по отношению ко взрослому, иногда носящей характер негативного протеста. Какой именно вариант имеет место в конкретном случае, следует выяснить в процессе дополнительной беседы.

5. Определяется степень «протяженности» желаний во времени, модальность высказывания («Я хочу», «Я хотел бы»). Использование сослагательного наклонения, свидетельствующего о неуверенности ребенка в своем «праве на желание», является неблагоприятным симптомом.

Обработка результатов.

Высокий уровень сформированности альтруистических мотивов поведения, социальной направленности личности – 5-7 лепестков воспитанник использует для реализации желаний альтруистического характера.

Средний уровень сформированности альтруистических мотивов поведения, социальной направленности личности – 3-4 лепестка воспитанник использует для реализации желаний альтруистического характера.

Низкий уровень сформированности альтруистических мотивов поведения, социальной направленности личности – менее 3 лепестков воспитанник использует для реализации желаний альтруистического характера.

Беседа (Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова)

Цель: определить эмоциональный интеллект воспитанников.

Диагностический материал: не требуется.

Инструкция. Перед началом беседы взрослый знакомится с ребенком и предлагает побеседовать, создавая при этом доброжелательную атмосферу общения.

Вопросы для беседы подразделяются на три группы:

Первая – вопросы, выявляющие общее оценочное отношение и представление воспитанника о других детях. Например, второй вопрос является провокационным. Предполагается, что гуманная позиция – это принятие всех детей и их положительная оценка. Если же воспитанник дает отрицательную оценку детям – это свидетельствует о предметно-оценочном отношении к сверстникам.

Вторая – вопросы, позволяющие судить об уровне сформированности представлений воспитанника о состояниях сверстника и адекватности их оценки. К таким вопросам относятся 3, 4, 5, 8, 9 (см. текст беседы). Задавая ребенку такие вопросы, важно выявить понимание ребенком субъективных состояний сверстника, т. е. того, что воспитанник переживает в конкретной моделированной ситуации, а не его знания о том, какой сверстник (жадный, добрый и т. д.).

Третья – вопросы, имеющие целью выяснить уровень сформированности представлений ребенка о своих собственных переживаниях и степень их адекватного оценивания.

Примером таких вопросов являются вопросы 6, 7, 10.

Предлагаются следующие вопросы:

1. Нравится ли тебе ходить в детский сад, почему?

2. Как ты думаешь, есть ли плохие дети в твоей группе? Кто? Почему?

3. Если ты дашь другу игрушку поиграть и сразу заберешь ее, когда он еще не успел наиграться, как ты думаешь, какое настроение будет у него?

4. Смог бы ты подарить другу какую-нибудь игрушку навсегда? Как думаешь, какое настроение будет у него, если ты подаришь ему игрушку?

5. Если твоего друга (сверстника) накажут, как ты думаешь, каково ему будет? Почему?

6. Когда тебя наказывают, какое у тебя бывает настроение, как ты себя чувствуешь?

7. Если взрослый хвалит тебя за что-нибудь, какое у тебя бывает настроение?

8. Если похвалят твоего друга, как ты думаешь, что будет чувствовать он?

9. Если у твоего друга не получается какое-то дело, как думаешь, какое у него будет настроение? А ты бы смог ему помочь?

10. Мама пообещала сходить с тобой в выходной день в цирк, а когда наступил выходной, оказалось, что ей надо сделать домашние дела (убраться, постирать и др.) и она не может идти с тобой в цирк. Какое у тебя будет тогда настроение?

Обработка результатов. При обработке ответов на вопросы первой группы фиксируются:

а) ответы, в которых дается отрицательная оценка детскому саду и сверстникам;

б) ответы, положительно оценивающие детский сад и детей в группе;

в) варианты отсутствия ответов.

При обработке вопросов второй и третьей групп фиксируются иные показатели:

а) адекватность оценки; б) варианты ответов «не знаю» либо отсутствие ответов.

Вопросы 3, 4, 5, 8, 9 позволяют судить об уровне сформированности представлений ребенка о состояниях сверстника и адекватности их оценки.

При ответах на указанные вопросы фиксируются: а) адекватность оценки – 2 балла; б) вариант ответа «не знаю» – 1 балл; в) отсутствие ответов – 0 баллов.

В результате диагностики на основании полученной суммы баллов определяется уровень эмоционального интеллекта:

Высокий уровень – 8–10 баллов.

Средний уровень – 5–8 баллов.

Низкий уровень – 0–5 баллов.

Естественный эксперимент: диагностика социально-коммуникативной компетентности, коммуникативной гибкости воспитанников, выявление возможных трудностей в общении детей со сверстниками (О. В. Дыбина, Н. М. Линкова, Л. В. Бабенышева, Е. В. Алдатова)

Проблемная ситуация «Коробка без дна»

Цель: выявление самостоятельности и творчества в общении, типа и направленности реакции во фрустрирующих ситуациях.

Диагностический материал: коробка с неплотно прикрепленным дном, конструктор.

Инструкция. Воспитатель предлагает двум детям создать совместную постройку из конструктора. Затем он говорит: «Здесь вам будет неудобно строить; возьмите коробку и располагайтесь на коврике». Когда кто-то из детей берет коробку, неплотно прикрепленное дно коробки падает, детали конструктора рассыпаются. Анализируется поведение испытуемых в данной ситуации.

Обработка результатов

Диагностика самостоятельности и творчества в общении:

Высокий уровень (3 балла) – воспитанник предлагает собственное продуктивное решение проблемы (плотно прикрепляет дно коробки (либо предлагает второму ребенку сделать это совместно) и предлагает сверстнику вместе собрать в нее детали конструктора; в случае, если не удается починить коробку, предлагает вместе собрать детали в другую коробку и т.п.).

Средний уровень (2 балла) – воспитанник обращается к педагогическому работнику с просьбой починить коробку и помочь собрать в нее детали конструктора.

Низкий уровень (1 балл) – воспитанник провоцирует конфликт либо выходит из ситуации, не пытаясь ее решить (бросает коробку и разбросанные детали и уходит).

Диагностика типа и направленности реакции во фрустрирующих ситуациях:

Высокий уровень сформированности безобвинительной направленности разрешающего типа: 3 балла – (ребенок не обвиняет сверстника (сверстников), предлагает самостоятельное и конструктивное решение проблемы).

Средний уровень сформированности безобвинительной направленности разрешающего типа: 2 балла – ребенок обвиняет сверстника, но акцент делает на поиске решения проблемы – предлагает конструктивное решение либо обращение за помощью к педагогическому работнику.

Низкий уровень сформированности безобвинительной направленности разрешающего типа: 1 балл – ребенок обвиняет сверстника.

Диагностика уровня сформированности навыков предупреждения и конструктивного разрешения конфликтных ситуаций в общении:

Высокий уровень (3 балла) – воспитанник не провоцирует конфликт, в сложившейся ситуации старается найти справедливое решение либо обращается к педагогическому работнику.

Средний уровень (2 балла) – воспитанник не провоцирует конфликт, но инициативы по его разрешению не проявляет: идет на уступки, не отстаивая свое мнение; свои желания подчиняет интересам других детей.

Низкий уровень (1 балл) – воспитанник провоцирует конфликт, не учитывает интересы других детей, не способен спокойно высказать свое мнение, к помощи взрослого не прибегает.

Проблемная ситуация «Не поделили игрушку»

Цель: выявление творческого воображения, самостоятельности и творчества в общении, уровня сформированности навыков предупреждения и конструктивного разрешения конфликтных ситуаций в общении сверстников.

Диагностический материал: коробка, игрушки (в соответствии с количеством детей), среди которых есть новая привлекательная игрушка.

Инструкция. Педагогический работник обращает внимание воспитанников на коробку с игрушками, предлагает каждому ребенку выбрать игрушку и поиграть. Если возникает конфликтная ситуация из-за новой игрушки, воспитатель после непродолжительного наблюдения за поведением детей вмешивается и предлагает всем вместе разобраться в сложившейся ситуации. Взрослый выслушивает предложения каждого испытуемого. Дети должны соотнести свое решение с решением других детей и выбрать верное.

Обработка результатов

Диагностика творческого воображения в общении:

Высокий уровень (3 балла) – воспитанник предлагает собственное продуктивное решение проблемы (либо несколько вариантов): отдать игрушку тому, кто взял ее первым; никому не давать новую игрушку, чтобы не было обидно; играть всем вместе; решить проблему с помощью считалки; играть по очереди; отдать игрушку ребенку, который сегодня плохо себя чувствует и так далее.

Средний уровень (2 балла) – воспитанник предлагает решение проблемы, разработанное с помощью педагогического работника.

Низкий уровень (1 балл) – воспитанник не может найти путь решения проблемы.

Диагностика самостоятельности и творчества в общении:

Высокий уровень (3 балла) – воспитанник предлагает и реализует собственное продуктивное решение проблемы.

Средний уровень (2 балла) – воспитанник придумывает и реализует решение проблемы с помощью педагогического работника.

Низкий уровень (1 балл) – воспитанник провоцирует конфликт либо выходит из ситуации, не пытаясь ее решить.

Диагностика уровня сформированности навыков предупреждения и конструктивного разрешения конфликтных ситуаций в общении:

Высокий уровень (3 балла) – воспитанник не провоцирует конфликт, в сложившейся ситуации предлагает конструктивное решение, в случае необходимости обращается к взрослому.

Средний уровень (2 балла) – воспитанник не провоцирует конфликт, но инициативы по его разрешению не проявляет: идет на уступки, не отстаивая свое мнение; свои желания подчиняет интересам других детей.

Низкий уровень (1 балл) – воспитанник провоцирует конфликт, не учитывает интересы других детей, не способен спокойно высказать свое мнение, к помощи воспитателя не прибегает.

Естественный эксперимент - метод проблемных ситуаций (Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова)

Цель: определение коммуникативных умений воспитанников, характера взаимодействия и сотрудничества со сверстниками, сформированности навыков предупреждения и конструктивного разрешения конфликтных ситуаций, выраженности эмоциональной отзывчивости, инициативности, самостоятельности, гибкости, творчества в общении**,** выявление возможных трудностей в общении детей со сверстниками.

Ситуация «Мозаика»

Диагностический материал: поле для выкладывания мозаики (2) и коробки с цветными элементами (2).

Инструкция. В экспериментальной игре участвуют два воспитанника. Воспитатель дает каждому поле для выкладывания мозаики и коробку с цветными элементами. Сначала одному из испытуемых предлагается на своем поле выложить домик, а другому – наблюдать за действиями партнера. Здесь важно отметить интенсивность и активность внимания наблюдающего ребенка, его включенность и интерес к действиям сверстника. В процессе выполнения испытуемым задания воспитатель сначала порицает его действия, а затем поощряет. Фиксируется реакция наблюдающего ребенка на оценку взрослого, обращенную к его сверстнику: выражает ли он несогласие с несправедливой критикой или поддерживает негативные оценки взрослого, выражает ли протест в ответ на поощрения или принимает их. После того как домик завершен, педагогический работник дает аналогичное задание другому воспитаннику. Во второй части проблемной ситуации испытуемым предлагается наперегонки выложить на своем поле солнышко. При этом элементы разного цвета распределены не поровну: в коробочке одного ребенка преимущественно лежат желтые детали, а в коробочке другого – синие. Приступив к работе, один из детей вскоре замечает, что в его коробочке недостаточно желтых элементов. Таким образом, возникает ситуация, в которой воспитанник вынужден обращаться за помощью к своему сверстнику, просить нужные для его солнышка желтые элементы. После того как оба солнышка готовы, взрослый просит сделать над солнышком небо. На этот раз необходимых элементов не оказывается в коробочке другого ребенка. Способность и желание ребенка помочь другому и отдать свою деталь, даже если она нужна ему самому, положительная реакция на просьбы сверстника служат показателями сопереживания.

Обработка результатов.

Диагностика эмоциональной отзывчивости, эмпатии:

Высокий уровень (3 балла): высокая степень эмоциональной вовлеченности воспитанника в действия сверстника. Преобладают позитивные оценки (одобряет, дает советы, подсказывает, помогает). В первой части проблемной ситуации (в ситуации оценивания педагогическим работником) стремится защитить сверстника от несправедливой критики и подчеркнуть его достоинства. Во второй части проблемной ситуации (в ситуации составления изображений из мозаики) воспитанник совершает альтруистический поступок легко, естественно, без малейших колебаний предоставляет другому возможность пользоваться всеми своими элементами. В некоторых случаях это

происходит по просьбе сверстника, в некоторых – по собственной инициативе ребенка. Здесь сверстник выступает не столько как соперник и конкурент, сколько как партнер.

Средний уровень (2 балла): средняя степень эмоциональной вовлеченности воспитанника в действия сверстника (периодическое пристальное наблюдение за его действиями, отдельные вопросы или комментарии к действиям сверстника). Преобладают демонстративные оценки (сравнивает с собой, говорит о себе). В первой части проблемной ситуации (в ситуации оценивания педагогическим работником) выражает согласие как с положительными, так и с отрицательными оценками взрослого. Данный вариант реакции отражает скорее отношение ребенка к взрослому и его авторитету и попытку объективной оценки результата действий партнера. Во второй части проблемной ситуации (в ситуации составления изображений из мозаики) не отказывается помочь сверстнику, но только после того, как выполнит задание сам. Такое поведение имеет явную прагматическую ориентацию: поскольку ситуация содержит соревновательный момент, он стремится прежде всего выиграть это соревнование и лишь при условии собственной победы помочь сверстнику.

Низкий уровень (1 балл): отсутствует эмоциональная вовлеченность воспитанника в действия сверстника. Преобладают отрицательные оценки (ругает, насмехается). Воспитанник не поддается ни на какие уговоры и не уступает партнеру своих деталей. За отказом обычно стоит эгоистическая направленность ребенка, его концентрация на себе и на успешном выполнении порученного задания. Встречается также провокационная помощь – наблюдается в тех случаях, когда дети неохотно, под давлением сверстника уступают свои детали. При этом они дают партнеру один элемент мозаики, явно ожидая благодарности и подчеркивая свою помощь, заведомо понимая, что одного элемента недостаточно, и провоцируя тем самым следующую просьбу сверстника.

Диагностика сформированности навыков предупреждения и конструктивного разрешения конфликтных ситуаций в общении:

Высокий уровень (3 балла): обнаружив, что количество деталей у каждого участника недостаточно, ребенок предлагает вместо соревнования сотрудничество – выполнить совместно предложенное задание, использовав при этом детали из обоих наборов. Если сверстник отказывается принять данное предложение, воспитанник находит возможность с ним договориться, убедив в эффективности данного пути решения проблемы.

Средний уровень (2 балла): обнаружив, что количество деталей у каждого участника недостаточно, ребенок обращается за помощью к воспитателю с просьбой добавить необходимое количество деталей. В случае невозможности решения проблемы данным путем воспитанник создает некорректное изображение, ограничиваясь имеющимся у него количеством деталей.

Низкий уровень (1 балл): обнаружив, что количество деталей у каждого участника недостаточно, ребенок требует, чтобы сверстник отдал ему свои детали либо пытается забрать их у него силой. Может быть и другой тип реакции: воспитанник отказывается продолжать участие в данной деятельности, выражая негативное отношение к ней, проявляя отрицательные эмоции.

Материал в помощь для реализации психолого-педагогической поддержки воспитанников дошкольного возраста с нарушениями психологического здоровья

ИГРЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Игры и упражнения, направленные на повышение уровня принятия себя, уверенности в себе, развитие чувства самоценности, преодоление застенчивости, эмоциональной отгороженности, страхов у детей

«Кто себя погладит так, как я?» (для детей 3–5 лет)

Задачи:

- формирование у детей позитивного отношения к своему телу, принятия себя, ценностного отношения к себе;
- преодоление скованности, застенчивости.

Взрослый в поле внимания ребенка (детей) выполняет действия контакта с собственным телом, сопровождая их речью. Ребенок (дети) повторяет за взрослым действия и комментарии к ним, а затем может предлагать и свои действия и комментарии (безусловно, нельзя использовать действия, стимулирующие нездоровый интерес к собственному телу).

Примеры игровых действий телесного контакта с частями тела:

- *Руки*: ладони, пальцы свои ласкаю, ощупываю и приговариваю: «Хорошие лапки, мягкие ладошки, как у кошки!». Жму руки себе, как будто здороваюсь сам с собой, и приговариваю: «Здравствуй,... (имя), здравствуй!».
- *Щеки*: надую щеки, слегка шлепну по ним ладонями и скажу: «Замечательные щечки, хорошие щечки!». Пощелкаю, побарабаню по надутым щекам и скажу: «Хорошая щечка не сдувается, как упругий барабан!» и т. д.

«Здравствуй, носик!» (для детей 3–6 лет)

Задачи:

- преодоление застенчивости, замкнутости у детей путем стимулирования тактильного контакта;
- стимулирование творчества в невербальном общении.

Ребенок становится напротив взрослого, который предлагает ему «поздороваться» друг с другом различными частями тела, лица: носиками, щечками, ушками, локтями, коленками, пятками и др. Малыш может сам предлагать, какими частями тела «поздороваться» друг с другом.

Игру можно провести и с несколькими детьми (братьями, сестрами, друзьями-сверстниками). Каждый ребенок может здороваться с двумя ближайшими соседями – слева и справа.

«Поговорите с помощью собственного тела» (для детей 3–5 лет)

Задачи:

- развитие представлений ребенка о себе, формирование позитивного образа «Я», уверенности в себе; преодоление замкнутости, застенчивости;

- совершенствование невербальных навыков общения.

Побеседуйте с ребенком о том, каким образом можно говорить «да» и «нет». Объясните, что хотите поиграть с ним в игру, где он будет отвечать «да» и «нет» с помощью различных частей своего тела. Практикуйтесь в умении говорить «да» и «нет» с помощью рук, плеч, бедер, носка ноги и т.д. Задайте ребенку вопрос вроде: «Любишь ли ты мороженое?» Попросите, чтобы он отвечал на него с помощью локтей.

«Воздух» (для детей 3–6 лет)

Задачи:

- развитие саморегуляции дошкольников;
- преодоление детьми своих негативных эмоциональных состояний путем их отреагирования, снятие общей агрессии, напряжения.

Попробуйте использовать эту игру, когда ребенка нужно разгрузить от избыточной энергии, успокоить. Громко и четко произнесите приведенные ниже слова и предложите ребенку выполнять соответствующие движения:

Ударь воздух кулаком,
Толкни воздух ладошкой,
Пинай воздух ногами,
Обнимай воздух руками,
Гладь воздух по голове
Чисти воздух щеткой
Черпай воздух ладонями,
Бросай воздух подальше,
Лови воздух горстями.

Выполняются эти действия быстро и медленно, легко и с усилием.

Моделирование цветом «Я» (для детей 4–7 лет)

Задачи:

- развитие представлений ребенка о множественности его социальных ролей, осознание их и позитивное переживание;
- повышение представлений о собственной значимости, формирование чувства самоценности.

Взрослый предлагает ребенку «записать» (нарисовать или сделать аппликацию бусинок разного цвета) свое представление о себе с помощью цветных бусинок, чтобы получилось ожерелье. Ребенок говорит: «Я – Аня, я – дочь, я – мамина помощница, я – подруга Оли ит. д.» Каждое «Я» записывается кружочком выбранного им цвета на ниточке «ожерелья».

Важно обращать внимание на роли в разных социальных группах: в семье (родители, бабушки – дедушки, братья – сестры), «детском обществе», обществе в целом.

Затем обсуждается, какое ожерелье получились: длинное, короткое, яркое, веселое, грустное и т. д.

«Мне нравится в тебе то, что...» (для детей 3–6 лет)
(модификация Т.М. Недвецкой)

Задачи:

- формирование позитивной «Я-концепции» ребенка, укрепление его веры в себя, в собственные силы;
- создание доброжелательной атмосферы в семье, оптимизация взаимоотношений.

В эту игру лучше всего играть ребенку с двумя родителями, а также и с другими членами семьи. Участники разбиваются на пары, становятся друг напротив друга, взявшись за руки, и говорят: «Мне нравится в тебе то, что...». Затем игроки меняются партнерами.

«Тряпичная кукла» (для детей 4–6 лет)

Задачи:

- развивать у дошкольников умение снимать эмоциональное напряжение, расслабляться;
- способствовать развитию саморегуляции детей.

Попросите ребенка лечь на спину на пол. Скажите ему, что каждый раз, когда вы называете какую-то часть тела, ему надо расслабить ее так, чтобы она становилась безвольной, словно у тряпичной куклы. Начните с пальцев ноги и продвигайтесь вплоть до головы. Не забудьте включить в этот процесс рот и глаза. В качестве фона целесообразно использовать негромкую спокойную музыку, которая усилит расслабляющий эффект.

«Нос – ухо - нос» (для детей 4–6 лет)

Задачи:

- развивать произвольность и саморегуляцию дошкольников;
- содействовать преодолению эмоционального напряжения, созданию позитивного настроения у детей.

Обращаясь к ребенку, взрослый говорит: «Указательным пальцем правой руки дотронься до носа и скажи при этом «нос». Еще раз, еще. Я буду делать то же самое. Но если я скажу, например, «лоб», ты должен немедленно дотронуться до лба. Начали! Нос-нос-нос-УХО! Сказав «ухо», ведущий указывает пальцем на подбородок, путая при этом ребенка. Игра вызывает эмоциональный подъем у ребенка, способствует появлению хорошего настроения.

«Ветер и снежинка» (для детей 4–6 лет)

Задачи:

- содействовать преодолению детьми эмоционального напряжения, замкнутости, проявлениям экспрессивности;
- развивать творческое воображение у дошкольников.

Взрослый предлагает ребенку поиграть в «снежинку и ветер». Взрослый, например, изображает ветер, а ребенок – снежинку. Ветер изо всех сил дует на

снежинку, а та ловко танцует, поддавшись порыву ветра. «Снежинок» (детей) может быть несколько, тогда получится веселый «снежный» танец. В качестве фона целесообразно использовать разнообразную музыку.

«Веселая свинка» (для детей 3–6 лет)

Задачи:

- содействовать преодолению эмоционального напряжения, замкнутости, созданию позитивного настроения у детей;
- развивать чувство юмора у дошкольников.

Эта веселая игра наверняка понравится вашему ребенку. В ней могут принимать участие все члены семьи. Для игры потребуется маленькая детская подушечка, розовая или белая наволочка, на которой фломастером нужно нарисовать глазки и пятачок свинки. Теперь под музыку свинку пускают по кругу, и каждый из участников передает ее другому. Когда музыка закончилась, тот, в чьих руках осталась свинка, громко хрюкает и получает какую-нибудь награду: конфету или печенье.

«Соломинка на ветру» (для детей 6–7 лет)

Задачи:

- способствовать преодолению детьми страхов, нерешительности, эмоциональной отгороженности;
- укреплять доброжелательные, доверительные отношения в семье, детской группе.

Игру целесообразно проводить с участием нескольких членов семьи. В ней может принимать участие как один ребенок, так и несколько детей. Взрослые образуют круг и вытягивают руки ладонями вперед. Ребенку предлагается роль «соломинки», он встает в центр круга с завязанными или закрытыми глазами. По команде взрослого «Не отрывай ноги от пола и падай назад!» участники игры по очереди прикасаются к плечам «соломинки» и, осторожно поддерживая, передают ее следующему. В результате каждый страхует другого, и «соломинка» плавно покачивается по кругу.

На первом этапе роль соломинки ребенок может выполнять с открытыми глазами.

«Зеркала» (для детей 4–7 лет)

Задачи:

- развивать наблюдательность у детей;
- способствовать преодолению дошкольниками застенчивости, скованности, замкнутости;
- содействовать преодолению детьми эгоцентризма.

Игра проводится в парах. Первоначально взрослый выступает в роли ведущего. Представляется, что он пришел в магазин, где есть зеркало. Родитель встает напротив ребенка, который выполняет роль зеркала. Взрослый показывает движение, которое «зеркало» тотчас же повторяет. Разрешается показывать разные движения.

Важно как можно чаще роль ведущего предлагать и ребенку.

«Волшебная палочка» (для детей 3–4 лет)
(модификация Е. П. Чесноковой)

Задачи:

- содействовать преодолению нерешительности, скованности у застенчивых детей;
- развивать саморегуляцию у дошкольников.

Игр будет иметь успех на семейных праздниках, при организации детского дня рождения.

Под музыкальное сопровождение (желательно энергичную, веселую музыку, например, польку) дети двигаются по комнате, танцуют. Музыка прерывается, и взрослый с помощью «волшебной палочки» превращает всех детей в замерших животных (взрослый обводит «волшебной палочкой» играющих, и те принимают различные позы). Затем взрослый дотрагивается «волшебной палочкой» до какого-либо ребенка, тот «оживает», изображая задуманное им животное. Взрослый обводит играющих «волшебной палочкой», расколдовывая их и вновь превращая в детей. Дети угадывают, что за животное изобразил (т.е. в кого «превратился») ребенок. Угадавший становится ведущим. Не забудьте «расколдовать» ребенка из животного в человека!

«Связующая нить» (для детей 4–7 лет)

Задачи:

- развивать у детей умение осознавать и выражать свое эмоциональное состояние;
- способствовать преодолению дошкольниками застенчивости, замкнутости;
- содействовать оптимизации семейных взаимоотношений, укреплению эмоциональной привязанности.

Все члены семьи садятся на стульчики, расставленные по кругу. Взрослый говорит: «Сейчас мы будем, передавая друг другу клубок, разматывать нить и говорить о том, что мы чувствуем, что хотим получить для себя и пожелать другим». Взрослый, удерживая конец нити, рассказывает о своих чувствах, высказывает пожелания и передает клубок сидящему рядом ребенку (или другому члену семьи). Упражнение продолжается.

Когда все выскажутся и клубок вернется к взрослому, участники натягивают нить и закрывают глаза. Взрослый просит всех представить, что они составляют одно целое, но каждый из них важен и значим для всех.

«Моя ладонь» (для детей 4—5 лет)

Задачи:

- стимулировать самопознание ребенка;
- формировать представление о своей индивидуальности;
- способствовать становлению и развитию позитивного самовосприятия и самопринятия.

Взрослый и ребенок располагаются на ковре. Можно включить негромкую спокойную музыку.

Взрослый. Есть такое выражение: «Знать, как свои пять пальцев». Это означает, что человек что-то очень хорошо знает и никогда в этом не ошибается. Например, так хорошо мы знаем свое имя. А хорошо ли мы знаем свои пять пальцев?! Сейчас мы это проверим! Внимательно рассмотри свою правую ладошку. Рассмотри все линии, которые на ней есть. Найди самую длинную. Проведи по ней указательным пальцем левой руки несколько раз. Следи за движением своего пальца. А теперь попробуй проделать это движение с закрытыми глазами. Получилось? Молодец!

Теперь найди на своей ладошке самую короткую линию и проведи по ней указательным пальцем левой руки. Сделай это движение несколько раз. Получилось? Молодец! А теперь повтори то же, но уже с закрытыми глазами!

Очень внимательно и подробно, линию за линией, исследуй свою руку. Обрати внимание, где и как пересекаются линии на твоей ладошке. «Пройдись» пальцем по местам пересечений линий. Постарайся запомнить их. Найди эти места на своей ладони с закрытыми глазами. Молодец! Но на твоей ладони есть и другие отметины, которые, как и линии, есть только у тебя. Да, конечно же, это царапины, мозоли, родимые пятнышки и др. Рассмотри их. Потрогай. Вспомни, как они появились на твоей ладони. Попробуй найти их с закрытыми глазами.

Рассмотри свои пальцы. Знаешь ли ты их «имена»? Какое имя носит самый короткий и толстый? А самый длинный? Рассмотри каждый свой палец, исследуй его с помощью другой руки. Постарайся запомнить свои пять пальцев.

Возьми лист бумаги и карандаш. Обведи свою правую руку. У тебя на листе получился контур твоей ладони. Чего на нем нет? Конечно же, ты прав, нет линий, их пересечений, мозолей и царапинок... Можешь ли ты их нарисовать? Давай попробуем!

После того, как ребенок нарисовал, родитель предлагает сравнить рисунки с оригиналом — ладонью ребенка! Изучается индивидуальность каждой руки. Проводится обсуждение игры, задаются вопросы о том, что вызвало трудности, что ребенок узнал о себе и своих руках интересного и нового, на что раньше не обращал внимания, а теперь увидел.

«Да и нет» (для детей 4—6 лет)
(К. Фопель)

Задачи:

- содействовать снятию у ребенка апатии и усталости, пробуждению его жизненных сил;
- способствовать преодолению дошкольниками застенчивости, нерешительности;
- развивать саморегуляцию;
- развивать чувство юмора у детей.

Взрослый предлагает ребенку встать лицом к нему и провести воображаемый бой словами. С помощи считалки или выбора решается, кто

будет говорить слово «да», а кто — «нет». Весь спор будет состоять лишь из этих двух слов. Потом родитель и ребенок будут ими меняться. Можно начинать очень тихо, постепенно увеличивая громкость до тех пор, пока один из участников спора не решит, что громче уже некуда. Тогда взрослый звенит колокольчиком – дает сигнал: остановитесь! Взрослый и ребенок делают несколько глубоких вдохов. Обращается внимание на то, как приятно находиться в тишине после такого шума и гама.

«Тух-тиби-дух» (для детей 5—7 лет) *(К. Фопель)*

Задачи:

- преодоление нерешительности, застенчивости;
- отреагирование детьми своего негативного эмоционального состояния.

Эта игра — еще один рецепт снятия негативных настроений и восстановления сил. В ритуале, предлагаемом детям для совершения, заложен комичный парадокс. Хотя ребенок должен по правилам произносить слово «тух-тиби-дух» сердито, через некоторое время он не может не смеяться.

Взрослый. Я сообщу тебе сейчас особое слово. Это волшебное заклинание против плохого настроения, против обид и разочарований, против всего, что портит настроение. Чтобы это слово подействовало по-настоящему, необходимо сделать следующее. Начни ходить по комнате, ни с кем не разговаривая. Как только тебе захочется поговорить, остановись напротив мамы (папы, бабушки, братика или игрушки) и трижды, сердито-пресердито, произнеси волшебное слово: «Тух-тиби-дух!». После этого продолжай прогуливаться по комнате. Время от времени останавливайся перед кем-либо и снова сердито-пресердито произноси это волшебное слово. Чтобы волшебное слово действительно подействовало, необходимо говорить его не в пустоту, а определенному человеку, стоящему перед тобой.

«Маски» (для детей 4—6 лет)

Задачи:

- способствовать отреагированию детьми своего негативного эмоционального состояния;
- содействовать преодолению дошкольниками тревожности, страхов.

Для игры необходимы краски и бумага, липкая лента. На бумаге рисуются страшные маски, затем ребенок примеряет себе любую, остается в ней какое-то время. Можно потанцевать «дикие» танцы, побегать, погоняться друг за другом. Затем происходит ритуал снятия масок, ребенок и взрослый берутся за руки, улыбаются друг другу, плавно танцуют.

Игры и упражнения, направленные на развитие коммуникативных умений, эмпатии у детей

«Танец в парах» (для детей 4–7 лет)

Задачи:

- развивать эмпатию (ориентацию на эмоциональное состояние и поведение другого) у детей посредством стимулирования зрительного и тактильного контакта;
- развивать умение устанавливать положительные взаимоотношения.

Игру можно проводить с несколькими детьми на семейных праздниках, различных развлекательных мероприятиях.

Взрослый предлагает детям стать по парам лицом друг к другу. Можно образовать пары из взрослого и ребенка (например, мама и сын). Важно, чтобы между парами было достаточное для танцев расстояние — ведущий следит за тем, чтобы пары распределились равномерно по всей площади ковра (свободного пространства игровой комнаты). Затем взрослый дает каждой паре по плотному листу бумаги (у всех должны быть листы одного и того же размера и плотности — обычно используются стандартные листы бумаги формата А4 максимально возможной плотности). Лист бумаги кладется на головы партнеров так, чтобы каждой паре было удобно удерживать его во время танца. Затем включается музыка (желательно плавная, например, вальс), и дети начинают танцевать, стараясь удержать лист бумаги как можно дольше. Выигрывает та пара, которая удержала лист бумаги дольше других. Затем можно предложить детям поменяться парами и продолжить игру.

С целью внесения элемента новизны можно предложить партнерам удерживать во время танца воздушный шарик или мягкую игрушку.

«Волшебные руки» (для детей 5–6 лет)

Задачи:

- содействовать оптимизации взаимоотношений путем стимулирования телесного контакта между членами семьи;
- способствовать преодолению дошкольниками эгоцентризма, эмоциональной отгороженности.

Один из игроков изображает камень. Он принимает удобную для себя позу и застывает. Остальные участники игры, положив свои руки на плечи, спину, грудь, живот «камню», стараются передать ему свое тепло. Ведущий говорит игрокам:

— Положите свои руки на камень, говорите вместе со мной: «Даю тебе, камень, тепло моих рук, жар моего сердца, мою любовь и преданность!» Что происходит с вашими руками? Что происходит с «камнем»?

Для ребенка можно дать образец проговаривания своих чувств. Например: «Мои руки подрагивают, я чувствую напряжение в них. Мои руки горячие, от них исходит тепло... А еще я чувствую, как расслабляется под моими руками камень, я его согреваю...».

Важно, чтобы каждый участник игры побывал в роли камня, почувствовал тепло добрых рук. В обсуждении делается акцент на том, что понравилось больше: отдавать или принимать человеческое тепло?

«Ладонь друга» (для детей 5–6 лет)

Задачи:

- содействовать оптимизации взаимоотношений ребенка со взрослыми, детьми посредством стимуляции телесного контакта, углубления интереса к партнеру по общению;
- способствовать преодолению застенчивости, замкнутости.

В игре принимает участие четное количество игроков. Это могут быть пары детей или взрослый с ребенком. Они размещаются за столом, на диване, ковре — как удобнее. Можно включить приятную музыку.

Взрослый: «Посмотри на свою руку, как много интересного таит она в себе. Сейчас мы отправимся в путешествие по нашим рукам! И в этом путешествии мы будем сопровождать друг друга. Мы будем открывать тайны своей страны-ладони, покажем широкие и длинные дороги, узенькие и едва заметные тропы, горные вершины и глубокие моря, начертанные на своей руке».

Затем взрослый показывает ребенку линии и их пересечения, бугорки и впадинки на своей руке. Так родитель дает образец позитивного взаимодействия с партнером.

По окончании игры взрослый может спросить у ребенка:

– Что ты чувствовал, когда «вел» меня по своей руке?

- О чем хотелось рассказать, что показать, а что — скрыть, спрятать?
- Приятны ли тебе были мои прикосновения?
- Что чувствовал, когда путешествовали по моей руке?
- Что нового узнал?
- Приятны ли были прикосновения к моей руке? Расскажи об этом.

Эту игру необходимо провести как минимум два раза, чтобы оба партнера побывали в ролях хозяина страны и путешественника. Чувственный и социальный опыт ребенка станет богаче, если ему удастся поиграть с каждым членом семьи.

Модификации игры*: поиск отличий и сходства в ладонях друг друга.*

«Тень» (для детей 4–7 лет)

Задачи:

- формировать у ребенка ориентацию на другого;
- развивать наблюдательность, взаимопонимание, внутреннюю свободу и раскованность.

Звучит фонограмма спокойной музыки. Взрослый предлагает ребенку поиграть в «путника» и его «тень». «Путник» идет через поле, за ним (на два-три шага позади) идет «тень», стараясь точь-в-точь скопировать движения «путника». Первоначально взрослый принимает на себя роль «путника», выполняет разные движения: «нюхает цветок», «приседает», «скачет на одной ноге», «останавливается и смотрит из-под руки» и т. д. Затем предлагает ребенку побыть в роли «путника».

На роль тени желательно как можно чаще приглашать эгоцентричных дошкольников, на роль путника — детей неуверенных, застенчивых, испытывающих трудности в общении со сверстниками.

«Угадай, что изменилось в выражении лица»

(для детей 3—6 лет)

Задачи:

- развивать умение распознавать эмоциональное состояние другого человека (взрослого, ребенка) по выражению его лица (познавательный компонент эмпатии);
- способствовать преодолению застенчивости, скованности путем стимулирования выразительности мимики у детей.

Взрослый предлагает ребенку определить, что выражает его лицо (изображаться может любая доступная пониманию детей дошкольного возраста эмоция: радость, удивление, страх и др.). Ребенок высказывает свои предположения. Когда эмоция определена, родитель спрашивает, в каких ситуациях лицо человека принимает такое выражение. Затем взрослый предлагает ребенку изобразить данную эмоцию. После этого взрослый закрывает лицо листом бумаги (платком или др.) и говорит: «Угадай, что изменилось в выражении лица». Затем опускает лист, и ребенок определяет, что сейчас выражает его лицо (изображается уже другая эмоция). Игра повторяется в той же последовательности. Затем взрослый предлагает ребенку самому задать (придумать) эмоцию.

«Через стекло» (для детей 5–7 лет)

Задачи:

- развивать невербальные средства общения;
- способствовать преодолению застенчивости, замкнутости;
- развивать наблюдательность.

Взрослый предлагает ребенку с помощью мимики и жестов передать следующие ситуации:

- У меня болит горло.
- Ты забыл надеть шарф, а на улице холодно.
- Я хочу пить, принеси мне стакан воды.
- Ты хочешь со мной порисовать? и т. д.

Ребенок сам может придумать ситуации для передачи жестами и мимикой. Заранее обсудив ситуацию с взрослым, ребенок может изобразить ее сверстникам, а те попытаются определить, что же это за ситуация. Целесообразно сначала привлекать к изображению ситуаций детей с наиболее выразительными движениями, мимикой, а затем постепенно важно активизировать и застенчивых, замкнутых дошкольников.

«Рукавички» (для детей 5–6 лет)

Задачи:

- развивать коммуникативные умения (умения устанавливать контакт, согласовывать свои действия с действиями другого, сотрудничать);
- содействовать оптимизации взаимоотношений с партнером по общению.

Для игры предварительно изготавливаются из бумаги рукавички, по одной паре рукавичек для каждой пары участников. На каждой паре рукавичек изображается свой орнамент, но не раскрашивается.

В игре может принимать участие вся семья, а также друзья ребенка. Взрослый разъединяет пары рукавичек и раскладывает их подальше друг от друга по комнате. Затем каждый выбирают себе по рукавичке и разбредается по залу в поисках своей «пары». Отыскав друг друга, пара отходит в сторону и с помощью трех карандашей разного цвета пытается как можно быстрее совершенно одинаково раскрасить рукавички. Побеждает та пара, которая действовала наиболее согласованно, дружно.

«Мост дружбы» (для детей 5–7 лет)
(модификация Е. П. Чесноковой)

Задачи:

- развивать эмпатию (ориентацию на поведение и эмоциональное состояние другого, умение видеть и ориентироваться на позитивное в другом) у эмоционально отгороженных, эгоцентричных и эгоистичных детей;
- способствовать преодолению нерешительности, скованности у застенчивых детей;
- содействовать оптимизации взаимоотношений в семье.

Взрослый показывает ребенку воздушный шарик (мяч) и говорит: «Это мост дружбы. Давай попробуем удержать мост лбами. При этом будем говорить друг другу что-нибудь приятное, рассказывать друг о друге что- либо хорошее».

Взрослый и ребенок удерживают шарик лбами и говорят друг другу что-нибудь приятное (начинает взрослый), например: «Мне очень нравится так стоять, я хотел бы держать с тобой шарик очень долго», «У тебя красивая улыбка», «У тебя добрые глаза», «Ты умеешь хорошо танцевать (петь, рисовать, прыгать через скакалку и т. д.)», «У тебя красивое платье» и т. д. Если ребенок не идет на контакт «лоб в лоб», то вначале можно удерживать шарик носами, ладонями, большими пальцами и т.д. Можно предложить удерживать шарик с закрытыми глазами.

Важно стимулировать к участию в игре застенчивых, эмоционально отгороженных, эгоистичных, непринятых сверстниками детей.

«Передача предмета» (для детей 4–7 лет)

Задачи:

- содействовать оптимизации взаимоотношений, созданию дружелюбной, эмоционально теплой атмосферы в семье;
- формировать у ребенка ориентацию на другого;
- способствовать преодолению замкнутости, нерешительности, эгоистических тенденций поведения.

В игре могут принимать участие все члены семьи.

Какой-либо предмет (мяч, игрушка, сувенир) передается по кругу с добавлением дружеских слов, приветствий, комплиментов, пожеланий. Важно стимулировать ребенка на проявление творчества в общении.

«В слона» (для детей 5–6 лет)

Задачи:

- содействовать оптимизации взаимоотношений в семье, укреплению чувства привязанности;
- формировать у детей ориентацию на другого, умение действовать согласованно;
- развивать творческое воображение, чувство юмора у дошкольников.

Оптимальное количество участников в игре – трое. Взрослый объясняет ребенку, что когда он будет произносить слово «слон», ребенок должен изображать из себя различные части головы слона. Тот, кто будет находиться в середине, – это хобот. Он сгибается в талии и соединяет свои руки вместе, раскачивая ими из стороны в сторону наподобие хобота. Два других человека, расположившиеся по обе стороны от хобота, изображают с помощью рук левое и правое ухо. Когда слон качает хоботом, уши тоже раскачиваются взад и вперед.

Игры, нацеленные на преодоление детских страхов

Игра «Кораблик» Ребенка, лежащего в одеяле – кораблике, - взрослые раскачивают, имитируют в море бурю. Он же должен перекричать ее («Я не боюсь бурю! Я самый сильный матрос!») Используемый при этом метод самовнушения помогает малышу преодолевать неуверенность, страх, робость.

Игра «Пчелка в темноте» (коррекция страха темноты, замкнутого пространства, высоты) «Пчелка перелетела с цветка на цветок (используются детские скамейки, стульчики, тумбы разной высоты). Когда пчелка прилетела на самый красивый цветок с большими лепестками, она наелась нектара, напилась росы и уснула внутри цветка (используется детский столик, под который залезает ребенок). Незаметно наступила ночь, и лепесточки стали закрываться (столики покрывают материей). Пчелка проснулась, открыла глаза и увидела, что кругом темно. Она вспомнила, что осталась 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 материи, т.е. степень темноты. Игра может проводиться с одним ребенком или с группой детей.

Сказки, нацеленные на преодоление детских страхов

В. Сутеев «Про бегемота, который боялся прививок» (по мотивам сказки М. Мацуорека)

На пляже было очень весело. Больше всех веселился Бегемот, плескаясь в тёплой воде под яркими лучами солнца. Когда Бегемот выбрался из воды на берег, он увидел большое объявление: «Всем нужно, от слона до мухи, прививки сделать от желтухи!»

Не успел Бегемот прийти домой, как тут же прискакал Кенгуру-почтальон:

— Вот повестка: вам явиться на прививку.

Бегемот не на шутку испугался.

— Чепуха, — сказал ему друг Марабу. — Уколют — раз! — и всё!

В приёмной поликлиники Бегемот дрожал от страха.

— А ты будешь меня за руку держать? — всё время спрашивал он своего друга Марабу.

— Буду, буду... — отвечал Марабу.

— В первый раз вижу белого Бегемота! — воскликнул Доктор. — А может быть, он просто боится укола?

— Это особенный Бегемот, — объяснил Марабу, — он когда как: то серый, то белый...

Пока Доктор выбирал иголку побольше, специально для бегемотовой кожи, Бегемот исчез...

Все бросились искать Бегемота.

— Его нужно найти! Он может заболеть желтухой!

А Бегемот спрятался от преследователей и спокойно пошёл домой.

На другое утро Марабу зашёл к Бегемоту и, увидев его, в ужасе закричал:

— Что с тобой? Ты совсем жёлтый! Как лимон!

Марабу немедленно позвонил Доктору:

— Доктор, что делать? Бегемот стал жёлтый-прежёлтый...

— Но вы же сами говорили — ваш Бегемот особенный: он то серый, то белый...

— Да нет, Доктор, тогда он просто побелел от страха.

— Ах так!.. Это другое дело. Очевидно, у него желтуха. Высылаю «скорую помощь»!

Обезьянки-санитары быстро отнесли на носилках Бегемота в машину «скорой помощи» и увезли в больницу.

Когда Марабу пришёл в больницу навестить своего больного друга, Бегемот попросил его:

— Мне очень скучно лежать: расскажи какую-нибудь сказку.

— Хорошо, — сказал Марабу.

«Жил-был Бегемот. Он ужас до чего боялся прививок...»

— Смотрите! — закричал Доктор, — что с Бегемотом? Он был серым, белым, жёлтым, а теперь он совсем красный! Это какой-то необыкновенный Бегемот!

— Нет, Доктор. Это самый обыкновенный Бегемот, — сказал Марабу, — только ему стыдно, что он так боялся прививок.

Татьяна Зинкевич-Евстингеева
«Про Чебурашку»

Как-то раз, проводив друзей, Чебурашка остался дома один. Время было позднее. Он прибрался, умылся и собирался лечь спать. Коснувшись ручки двери, которая вела в неосвещенную темную спальню, Чебурашка вдруг почувствовал сильную тревогу; ему показалось, что в спальне кто-то есть. Этот «кто-то» скрывается в темноте, его не видно, и невозможно придумать, как себя вести: спасаться от него или предлагать дружбу. Страх Чебурашки стал настолько

сильным, что он так и не решился войти в спальню.
Что же делать? Может, позвонить Крокодилу Гене? А вдруг он засмеет его? А если про эти страхи еще узнает Шапокляк, тогда точно Чебурашке не избежать насмешек. Размышляя таким образом, Чебурашка вновь попробовал войти в спальню. Теперь этот «кто-то» даже чем-то потрескивал в комнате. Стало еще страшнее. «Надо покрепче закрыть дверь в спальню и срочно звонить Гене. Неважно, будут надо мной смеяться или нет», — подумал Чебурашка.
«Алло», — ответил на другом конце провода Крокодил Гена.
«Гена, мне срочно нужна твоя помощь. Похоже, Шапокляк подложила в мою спальню бомбу. Я чувствую, как она тикает».
«Чебурашка, а ты не забыл, что у тебя в спальне стоят большие часы с кукушкой — они и тикают». «Ой, Гена, может, это и не бомба, но точно что-то опасное. Приезжай скорее».
— Как хорошо, что ты приехал! — воскликнул Чебурашка, открывая дверь Крокодилу Гене. Они подошли к двери, ведущей в спальню. Чуть приоткрыли ее. Все было тихо. Ничего не тикало и не потрескивало. Но
именно это и настораживало. Особенно Чебурашку. Скоро его настороженность и тревога начали передаваться и Гене.
«Что за глупости, — подумал он, — я начинаю бояться как в далеком детстве».
И тут Гена вспомнил, как в детстве ему было страшно
заходить в неосвещенные комнаты.
— Послушай, Чебурашка, я, кажется, понимаю, в чем тут дело. Со мной уже такое было.
— Да?! Тебе тоже Шапокляк подкладывала бомбу? Почему ты мне не рассказывал?!
— Шапокляк здесь ни при чем. Просто когда я был помладше, мне казалось, что в неосвещенных комнатах, таких как твоя спальня, обитают незнакомые мне существа. Я не знал, злые они или добрые, навредят они мне или, наоборот, будут помогать. Я ничего про них не знал, не мог их толком разглядеть, и мне ничего не оставалось, как их бояться. Ведь всем известно, что если ты чего-то или кого-то не знаешь, то ты начинаешь бояться.
— Знаешь, Гена, я ведь вовсе не хочу с ними знакомиться. Если бы они были нашими друзьями, они давно бы вышли на свет, или как-то дали о себе знать.
— Дорогой Чебурашка, они, может, и стали бы нашими друзьями, если бы действительно существовали.
— Ну, а кто же тогда издает все эти странные звуки? — воскликнул Чебурашка.
— Ты знаешь, Чебурашка, я тоже задавал себе этот вопрос.Когда я включал везде свет, мне казалось, что никаких посторонних звуков нет. И мне совсем не было страшно. Страх приходил только тогда, когда становилось темно. Я понял, что эти существа, если они, конечно, есть на самом деле, сами боятся!
—Чего же?!
— Боятся света. Но, — продолжал Гена, — когда я стал более внимательно прислушиваться к звукам в доме, полном света, то обнаружил, что все эти звуки есть!
— Ой, — прошептал Чебурашка, — значит, эти существа все-таки не боятся света!
— Не волнуйся, Чебурашка, — Гена улыбнулся и ласково обнял друга за плечи, —

оказывается, наши дома умеют издавать звуки! Дом ведь тоже имеет свою жизнь. Просто звуки, которые он издает, очень тихие. Когда мы чем-то заняты, или разговариваем, мы издаем звуки громкие. Поэтому нам сложно услышать, как живет наш дом.

А когда дневная жизнь затихает — не слышно машин на улице, выключен радиоприемник, спят соседи, мы можем слышать, как поскрипывает пол, ветер гудит за окном, тихий ход часов. Дом, в котором мы живем, начинает рассказывать нам свои сказки.

— Ничего себе сказочки, что даже страшно войти в спальню! — воскликнул Чебурашка.

— Когда чего-то не знаешь или не можешь себе объяснить, тогда и боишься. Придумываешь себе и бомбы, которые подло жила Шапокляк, и чудовищ. Чебурашка смутился — теперь его выдумка о бомбе казалась смешной.

—Знаешь, Чебурашка, ведь я теперь, когда ложусь спать, слушаю сказки, которые рассказывает мне мой дом. Его звуки сплетаются в интереснейшие рассказы о приключениях и путешествиях.

—Да, но чтобы лечь спать и слушать сказки, которые рассказывает мне мой дом, нужно еще войти в темную спальню, найти включатель и включить свет...

—Значит, я не убедил тебя в том, что твой дом тебя охраняет, — задумчиво сказал Крокодил Гена. — Тогда я раскрою один волшебный секрет: когда входишь в темную комнату, начерти пальцем в воздухе круг и скажи: «Охраняй, Волшебный Круг. Мне знакомо все вокруг!»

—Спасибо тебе, дорогой Гена! А почему ты мне сразу не сказал про волшебный круг и заклинание?

—Проговорив заклинание, ты бы преодолел свой страх только на время. Тебе было бы не до того, чтобы слушать сказки своего дома. Потратив силы на борьбу со страхом, ты не узнал бы, как много интересного происходит в это время рядом с тобой.

Когда дверь за Крокодилом Геной закрылась, Чебурашка совсем по-новому оглядел свой дом. Он погладил рукой стены, двери.

«Неужели, вы каждую ночь рассказываете мне сказки!Конечно же, вы ждете меня, когда я гуляю с друзьями и учусь. Согреваете меня, когда холодно. Пробуете со мной разговаривать, издавая звуки. А я, не зная этого, боялся. Спасибо вам». И Чебурашке показалось, что пол благодарно скрипнул.

На всякий случай, входя в темную спальню, Чебурашка начертил Волшебный Круг и произнес заклинание. Правда, делая это, он уже совсем не чувствовал страха. Он лег в свою кроватку, подушка и одеяло его мягко и приятно обняли. Чебурашка закрыл глаза, и дом стал нашептывать ему сказочные истории, которые потом превращались в удивительные и прекрасные сны...

Кулешова Юлия

Сказка про девочку Настю, которая боялась темных кладовок

Жила-была девочка Настя. Жила с мамой и папой в большой и уютной квартире. У Насти была своя маленькая и светлая комната, там вместе с ней жили

ее игрушки. И все бы было замечательно, да вот только боялась Настя проходить мимо темной и мрачной кладовки, в которой хранились разные старые вещи и всякие разные баночки с вареньями и соленьями. А уж чтобы заглянуть в эту кладовку, вообще, не могло быть и речи.

Однажды в воскресное утро вся семья собралась на кухне пить чай.

- Ой, я же варенье забыла достать, - сказала мама, - Настенька, сходи возьми в кладовке баночку с вареньем.

Застуало у Насти сердечко, но она встала и пошла за вареньем. Подошла Настенька к двери кладовки, сердечко еще громче забилось, ну никак не хотелось ей дверь открывать, потопталась она возле двери и пошла обратно на кухню.

- Нет, мамочка, - тихонько скаала она, - ты лучше сама варенье принеси, а то я не знаю, ка- кое взять...

- Ну, ладно, принесу сама, - ответила мама.

Весь день Настя думала о том, что произошло утром. Неудобно как-то получилось, ведь мама попросила ее помочь, а она не смогла просьбу выполнить, ну уж очень не хотелось захоить в кладовку.

Вечером легла Настя спать в свою теплую, мягкую, уютную кроватку, положила рядом с собой плюшевого мишку и быстро уснула. И приснился Настеньке удивительный сон, будто вся квартира ожила и все комнаты разговаривают между собой.

- Какие хорошие у нас хозяева, добрые, заботливые, аккуратные. А маленькая хозяйка - такая милая, - сказал зал.

- У меня она часто бывает, она у меня спит, и играет здесь и часто болтает у меня со своими друзьями, - сказала детская комната, - ...а по выходным она сама приводит меня в порядок.

- И у меня она часто бывает, - сказала кухня, - часто она втихаря от мамы залезает в буфет и лакомится конфетами, но я не говорю об этом маме.

- А знаете, какая смешная она по утрам, такая сонная, - сказала ванная комната, - а когда она купается, то так весело играет с мыльными пузырями, ну просто умиление!

- А по вечерам она часто сидит у меня и смотрит мультфильмы по телевизору, - сказала самая большая комната.

- А ко мне она не заходит и даже не заглядывает, - раздался тихий обиженный

голосок. Это сказала маленькая кладовка.

- Но почему? - воскликнула ванная. - Ведь у тебя хранится столько всего вкусного!

- А когда наша маленькая хозяйка болела и кашляла у тебя нашлась для нее баночка меда, - подтвердила кухня.

- Наверное, она боится меня, потому что на самых нижних полках у меня хранится много старых, пыльных ненужных вещей, и вообще я темная и невзрачная и у меня нет ничего интересного, - грустно сказала кладовка.

- Но вместе со старыми вещами в тебе хранятся их истории таинственные и загадочные, романтичные и веселые. Не плачь, кладовочка, я уверена, моя хозяйка к тебе заглянет, обязательно заглянет и увидит, что ты совсем не страшная, - воскликнула детская комната.

Тут в окно заглянул первый луч света и комнаты замолчали. Проснулась Настенька и думает, приснилось ей это или правда она такой разговор слышала. Вспомнила она свой сон и так жалко ей стало кладовку, вскочила она с кровати, побежала к кладовке и остановилась у двери, потихоньку протянула руку и открыла дверь.

Солнечные лучи с кухни проникли в темную маленькую комнатку и Настя увидела, что кладовка совсем не страшная, немного темновато, зато как-то все загадочно, а вот и баночки с любимым настиным вареньем.

- Настя, ты что там делаешь? Беги умываться, - раздался голос мамы.

- Я еще загляну к тебе", - шепнула Настя и побежала в ванную. Потом как всегда семья собралась за завтраком.

- Сейчас я принесу варенье, - сказала мама.

- Сиди, сиди, мамочка, - закричала Настя, - я сама принесу!

Она подбежала к кладовке, распахнула дверцу, и, казалось, все баночки на полках заулыбались ей.

Терапевтические сказки О.В. Хухлаевой

1. **Как Кенгуреныш стал самостоятельным**

Возраст: 2-5 лет.

Направленность: Страх расставания с мамой. Переживания, тревога, связанные с одиночеством.

Ключевая фраза: «Не уходи. Я боюсь один».

Жила-была большая мама-Кенгуру. И однажды она стала самой счастливой Кенгуру на свете, потому что у нее родился маленький Кенгуреныш. Поначалу Кенгуреныш был очень слабеньким, и мама носила его в своей сумочке на животе. Там, в этой маминой сумочке, Кенгуренышу было очень уютно и совсем не страшно. Когда Кенгуреныш хотел пить, мама поила его вкусным молоком, а когда хотел поесть, мама-Кенгуру кормила его кашкой с ложечки. Потом Кенгуреныш засыпал, и мама могла в это время убираться в доме или готовить еду. Но иногда маленький Кенгуреныш просыпался и не видел рядом мамы. Тогда он начинал очень громко плакать и кричать до тех пор, пока мама не приходила к нему и не клала его опять в свою сумочку. Однажды, когда Кенгуреныш вновь заплакал, мама попыталась положить его в свою сумочку; но в сумочке оказалось очень тесно и ножки Кенгуреныша не помещались. Кенгуреныш испугался и заплакал еще сильнее: он очень боялся, что теперь мама уйдет и оставит его одного. Тогда Кенгуреныш изо всех сил сжался, поджал коленки и пролез в сумочку. Вечером они с мамой пошли в гости. В гостях были еще Дети, они играли и веселились, звали Кенгуреныша к себе, но он боялся уходить от мамы и поэтому, хотя ему и хотелось пойти поиграть со всеми, он все-таки просидел все время в маминой сумочке. Весь вечер к ним с мамой подходили взрослые Дяди и тети и спрашивали, почему такой большой Кенгуреныш боится оставить маму и пойти играть с другими ребятами. Тогда Кенгуреныш совсем испугался и спрятался в сумочку так, что даже головы не было видно. День за днем в маминой сумочке становилось все теснее и неудобнее. Кенгуренышу очень хотелось побегать по зеленой полянке возле дома, построить куличики из песка, поиграть с соседскими мальчишками и девчонками, но так страшно было уходить от мамы, поэтому большая мама-Кенгуру не могла оставить Кенгуреныша и сидела с ним все время. Однажды утром мама-Кенгуру ушла в магазин. Кенгуреныш проснулся, увидел, что он один, и заплакал. Так он плакал и плакал, а мама все не приходила. Вдруг в окно Кенгуреныш увидел соседских мальчиков, которые играли в салки. Они бегали, догоняли друг друга и смеялись. Им было очень весело. Кенгуреныш перестал плакать и решил, что он тоже сможет сам, без мамы умыться, одеться и пойти к ребятам. Так он и сделал. Ребята с радостью приняли его к себе в игру, и он бегал и прыгал вместе со всеми. А вскоре пришла мама и похвалила его, что он такой смелый и самостоятельный. Теперь мама может каждое утро ходить на работу и в магазин — ведь Кенгуреныш уже совсем не боится оставаться один, без мамы. Он знает, что днем мама должна быть на работе, а вечером она обязательно придет домой, к своему любимому Кенгуренышу.

Вопросы для обсуждения

Чего боялся Кенгуренок? Ты боялся того же? Почему теперь Кенгуренок не боится оставаться один, без мамы?

2. Сказка о подсолнечном семечке

Возраст: 3-5 лет.

Направленность: Тревога и беспокойство, связанные с отрывом от матери и вхождением в детский коллектив (детский сад). Страх самостоятельности, общая боязливость.

Ключевая фраза: «Не уходи. Я боюсь!»

В огороде на высоком подсолнухе жила большая семья семечек. Они жили дружно и весело. Однажды — дело было в конце лета — их разбудили странные звуки. Это был голос Ветра. Он шелестел все громче и громче. «Пора! Пора!! Пора!!!»— звал Ветер. Семечки вдруг поняли, что им действительно пора покидать корзинку родного подсолнуха. Они заторопились и стали прощаться друг с другом. Одних забирали птицы, другие улетали вместе с ветром, а самые нетерпеливые сами выпрыгивали из корзинки. Те, кто остался, с увлечением обсуждали предстоящее путешествие и то неизвестное, что ожидало их. Они знали, что их ждет какое-то необычайное превращение. Только одно семечко грустило. Ему не хотелось покидать родную корзинку, которую все лето грело солнышко и в которой было так уютно. «Куда вы торопитесь? Вы никогда раньше не покидали дома и не знаете, что там, снаружи! Я никуда не собираюсь уходить! Я останусь здесь!»— говорило оно. Братья и сестры смеялись над семечком, говорили: «Ты трус! Как можно отказаться от такого путешествия?». И с каждым днем в корзинке их оставалось все меньше и меньше. И вот, наконец, пришел день, когда семечко осталось в корзинке одно-одинешенько. Никто над ним больше не смеялся, никто не называл его трусом, но и никто не звал его больше с собой. Семечку вдруг стало так одиноко! Ах! Ну почему оно не покинуло корзинку со своими братьями и сестрами! «Может я и правда трус?»— думало семечко. Пошел дождь. А тут еще и похолодало, и ветер стал злым и уже не шептал, а свистел: «Торопис-с-сс-с-сь!». Подсолнух гнулся до земли под порывами ветра. Семечку стало страшно оставаться в корзинке, которая, казалось, вот-вот оторвется от стебля и покатится неизвестно куда. «Что будет со мной? Куда унесет меня Ветер? Неужели я больше никогда не увижу своих братьев и сестер? — спрашивало оно себя.— Я хочу быть вместе с ними. Я не хочу оставаться здесь один. Неужели я не смогу преодолеть свой страх?». И тут семечко решилось. «Будь, что будет!»—"и, собравшись с силами, прыгнуло вниз. Ветер подхватил его, чтобы оно не ушиблось, и бережно опустил на мягкую землю. Земля была теплой, где-то наверху Ветер уже завывал, но отсюда его шум казался колыбельной песней. Здесь было безопасно. Здесь было так же уютно, как когда-то в корзине подсолнуха, и семечко, утомленное и измученное, незаметно для себя уснуло. Проснулось семечко ранней весной. Проснулось и не узнало самого себя. Теперь это было уже не семечко, а нежный зеленый росток, который тянулся к ласковому солнцу. А вокруг было множество таких же ростков, в которые превратив лись его братья и сестры-семечки. Они все были рады встретиться снова, а особенно они радон вались нашему семечку. И теперь уже никто не называл его трусом. Все говорили ему: «Ты молодец! Ты оказался

таким смелым! Ведь ты остался один, и некому было тебя поддержать». Все гордились им. И семечко было очень счастливо.
Вопросы для обсуждения Чего боялось семечко? Что решило сделать семечко? Правильно ли оно поступило или нет? Чтобы произошло, если бы семечко продолжало бояться?

3**. Белочка-Припевочка**
Возраст: 3-6 лет.
Направленность: Несамостоятельность.
Ключевая фраза: «Помогите, я сама не умею!»
В одном самом обыкновенном лесу, на одной из зеленых елей жила-была самая обычная беличья семья: мама, папа и дочка — Белочка-Припевочка. На соседних елях тоже жили белки. Ночью все спали, а днем собирали орехи, потому что очень их любили. Мама и папа учили Белочку-Припевочку, как доставать орешки из еловых шишек. Но каждый раз Белочка просила помочь ей: «Мамочка, я никак не могу справиться с этой шишкой. Помоги мне, пожалуйста!». Мама доставала орешки, Белочка ела их, благодарила маму и прыгала дальше. «Папочка, у меня никак не получается достать орешки из этой шишки!». «Белочка!— говорил ей папа,— ты уже не маленькая и должна делать все сама». «Но у меня не получается!»— плакала Белочка. И папа помогал ей. Так Припевочка прыгала, веселилась, а когда ей хотелось съесть орешек, она звала на помощь маму, папу, тетю, дядю, бабушку или еще кого-нибудь. Проходило время. Белочка росла. Все ее друзья уже хорошо собирали орехи и даже умели делать запасы на зиму. А Белочка всегда нуждалась в помощи. Она боялась сделать что-то сама, ей казалось, что она ничего не умеет. У взрослых уже не было достаточно времени, чтобы помогать Белочке. Друзья стали звать ее неумехой. Все бельчата веселились и играли, а Припевочка стала печальной и задумчивой. «Я ничего не умею и ничегошеньки не могу сделать сама»,— грустила она. Однажды пришли дровосеки и срубили зеленый ельник. Пришлось всем белкам и бельчатам отправиться на поиски нового Дома. Они разошлись в разные стороны и договорились встретиться вечером и рассказать друг другу о своих находках. И Белочка-Припевочка тоже отправилась в дальний путь. Страшно и непривычно было ей прыгать по веткам в одиночестве. Потом стало весело, и Белочка была очень довольна, пока совсем не устала и не захотела есть. Но как же ей достать орехи? Никого нет рядом, не от кого ждать помощи. Прыгает Белочка, ищет орехи — нет их и нет. День уже близится к концу, наступает вечер. Села Белочка на ветку и горько плачет. Вдруг смотрит, а на веточке шишка. Сорвала ее Припевочка. Вспомнила, как ее учили орешки доставать. Попробовала — не получается. Еще раз — опять неудача. Но Белочка не отступала. Она перестала плакать. Подумала немножко: «Попробую-ка я свой способ орешки доставать!». Сказано — сделано. Поддалась шишка. Достала Белочка орешки. Поела, развеселилась/Огляделась, а вокруг большой ельник. На еловых лапах шишек видимо-невидимо. Перепрыгнула Белочка на другую елку, сорвала шишку — там орешки, другую сорвала — и та полная. Обрадовалась Белочка, собрала немного орешков в узелок, запомнила место и поспешила на назначенную встречу с ветки на ветку, с ветки на ветку. Прибежала, видит ее

родные и друзья сидят грустные. Не нашли они орешки, устали, проголодались. Рассказала им Припевочка про ельник. Достала орешки из узелка, накормила. Обрадовались мама и папа, улыбнулись друзья и родные, стали Белочку хвалить: «Как же мы тебя неумехой звали — всех обогнала, всем силы придала и новый дом нашла! Ай, да Белочка! Ай, да Припевочка!». На следующее утро белки пришли на то место, о котором рассказала Припевочка. И действительно, орехов там оказалось очень много. Устроили праздник-новоселье. Орешки ели, да Белочку-Припевочку хвалили, песни пели и хоровод водили. Вопросы для обсуждения Почему так получилось, что Припевочку стали звать неумехой? Что помогло Припевочке достать орешки из шишки?

4. Случай в лесу

Возраст: 3-6 лет.

Направленность: Неуверенность в себе. Тревожность. Страх самостоятельных действий. Ключевая фраза: «У меня не выйдет!»

В одном лесу жил маленький Зайчонок. Больше всего на свете ему хотелось быть сильным, смелым и сделать что-нибудь до рое, полезное для окружающих. Но на деле у него никогда ни-| чего не получалось. Он всего боялся и не верил в себя. Поэтому все в лесу прозвали его «Зайчишка-трусишка». От этого ему становилось грустно, обидно, и он часто плакал, когда оставался один. Был у него один-единственный друг — Барсучонок. И вот, как-то раз они вдвоем отправились играть к реке. Больше всего им нравилось догонять друг друга, бегая через небольшой деревянный мостик. Первым догонял Зайчонок. Не когда Барсучонок пробегал по мосту, одна доска вдруг сломалась и он упал в реку. Барсучонок не умел плавать и стал барахтаться в воде, прося о помощи. А Зайчонок, хотя и умел немного плавать, но очень испугался. Он бегал по берегу звал на помощь, надеясь, что кто-нибудь услышит и спасет Барсучонка. Но никого поблизости не было. И тогда Зайчонок понял, что только он может спасти своего друга. Он сказал себе: «Я ничего не боюсь, я умею плавать и спасу Барсучонка!» Не думая об опасности, он бросился в воду и поплыл, а потом , вытащил своего друга на берег. Барсучонок был спасен! Когда они вернулись домой и рассказали про случай на реке, никто сначала не мог поверить, что Зайчонок спас своего друга. Когда же звери убедились в этом, то стали хвалить Зайчонка, говорить, какой он смелый и добрый, а потом устроили большой веселый праздник в его честь. Этот день для Зайчонка стал самым счастливым. Все гордились им и он сам гордился собой, потому что поверил в свои силы, в то, что способен делать доброе и полезное. Он на всю жизнь запомнил одно очень важное и полезное правило: «Верь в себя и всегда и во всем полагайся только на свои силы!» И с тех пор больше никто и никогда не дразнил его трусишкой! Вопросы для обсуждения Почему Зайчонку было плохо и грустно? Какое правило запомнил Зайчонок? Согласен ли ты с ним?

5. Сказка о Вороненке

Возраст: 5-9 лет.

Направленность: Неуверенность. Боязнь самостоятельности. Тревожность и боязливость. Ключевая фраза: «Я боюсь, у меня не выйдет»

Когда-то давно в одном небольшом городке на большом тополе жила Ворона. Однажды она снесла яйцо и села его высиживать. Гнездо было без крыши, поэтому маму Ворону морозили ветра, засыпал снег, но она все терпеливо переносила и очень ждала своего малыша. В один прекрасный день птенец застучал внутри яйца своим клювиком, и мама помогла выбраться своему Вороненку из скорлупы. Он вылупился нескладным, с голеньким беспомощным тельцем и с большим-большим клювом; он не умел ни летать, ни каркать. А для мамы он был самый красивый, самый умный и самый любимый, она кормила сына, согревала его, защищала и рассказывала сказки. Когда Вороненок подрос, у него выросли очень красивые перышки, он много всего узнал из маминых рассказов, но он по-прежнему не умел ни летать, ни каркать. Наступила весна, и пришло время учиться быть настоящим вороном. Мама посадила вороненка на край гнезда и сказала: — Сейчас ты должен смело прыгнуть вниз, взмахнуть крыльями — и ты полетишь В первый день Вороненок уполз в глубину гнезда и тихо плакал там. Мама, конечно, огорчилась, но ругать сына не стала. Прошло некоторое время, и уже все молоденькие воронята вокруг научились летать и каркать, а нашего Вороненка мама по-прежнему кормила, оберегала и долго-долго уговаривала перестать бояться и попробовать научиться летать. Как-то этот разговор услышала Старая Мудрая Ворона и сказала молодой неопытной маме: — Так больше продолжаться не может, не будешь же ты всю жизнь бегать за ним, как за маленьким. Я помогу тебе научить твоего сына и летать, и каркать. И когда Вороненок на следующий день сел на краю гнезда подышать свежим воздухом и посмотреть на мир, Старая Ворона тихо подлетела к нему и столкнула вниз. От страха Вороненок забыл все, чему так долго учила его мама, и стал камнем падать на землю. От испуга, что он сейчас разобьется, он открыл свой большой клюв и... каркнул. Услышав самого себя, и от радости, что, наконец, научился каркать, он взмахнул крыльями раз, другой — и понял, что летит... И тут он увидел рядом с собой маму; они полетали вместе, а потом дружно вернулись в гнездо и от всей души поблагодарили Старую Мудрую Ворону. Так в один день Вороненок научился и летать, и каркать. А на следующий день в честь своего сына, который стал совсем взрослым и самостоятельным, мама Ворона устроила большой праздник на который пригласила всех птиц, бабочек, стрекоз и многих-многих других, а на почетном месте важно восседала Старая Мудрая Ворона, которая помогла не только маленькому Вороненку, но и его маме.

Вопросы для обсуждения

Что почувствовал Вороненок, когда мама сказала, что ему пора летать? Как ты думаешь, Вороненок хотел летать? Чего он боялся|? Почему Вороненок все-таки полетел?

6**. Сказка про ежика Витю**

Возраст: 4-9 лет.

Направленность: Трудности в общении со сверстниками. Чувство неполноценности. Ключевая фраза: «Я плохой. Со мной никто не будет дружить!»

В одном лесу под старой сосной жил в своей маленькой норке ежик Витя. Он был маленьким серым ежиком с кривыми лапками и множеством колючек на спинке. Вите очень плохо жилось в этом лесу. Никто из зверей не хотел дружить с ним. — Посмотри, какой у меня красивый и пушистый хвост. Разве я могу дружить с такой серой колючкой как ты ? — говорила Вите лиса. — Ты слишком маленький, я случайно могу раздавить тебя одной левой,— бурчал медведь. — Ты такой неуклюжий, ни попрыгаешь с тобой, ни побегаешь,— пищал зайка. — У тебя же нет ни голоса, ни слуха. Лягушки на болоте — и те поют лучше тебя,— курлыкал ему прямо в ухо соловей. Бедному ежику было очень обидно слышать такие слова. Витя подолгу сидел на берегу старого лесного пруда и смотрел на свое отражение в воде. «Ну почему я такой маленький, такой колючий, неуклюжий, почему у меня нет музыкального! слуха?»— плакал он. Маленькие слезы ежика градом лились в пруд, но некому было даже пожалеть бедняжку. Витя так грустил и переживал из-за того, что никто не хотел с ним дружить, что чуть было не заболел. Однажды утром Витя как обычно отправился на лесную поляну поискать грибов и ягод себе на завтрак. Ежик медленно брел по дорожке, погруженный в свои печальные мысли, как вдруг мимо него промчалась лиса и чуть было не сбила его с ног. Витя огляделся вокруг и увидел, что за лисой гонится охотник с ружьем. Ежику было очень страшно. «Охотник такой большой, а я такой маленький»,— подумал он. Но несмотря на страх Витя, ни минуты не раздумывая, свернулся клубочком и бросился охотнику под ноги. Охотник споткнулся об острые колючки ежика и упал. Пока охотник поднимался на ноги, лиса уже успела убежать, а ежик поспешил спрятаться под куст. Там, дрожа от страха, Витя дождался пока охотник уйдет. Только под вечер, сильно хромая, ежик побрел к своей норке. Спасая лису, он повредил себе лапку, и теперь ему было очень трудно идти, потому что она сильно болела. Когда ежик наконец добрался до старой сосны, там его ждала лиса. — Спасибо тебе, ежик. Ты очень смелый. Все в лесу испугались охотника и спрятались в свои норки. Никто не решился помочь мне, а ты не испугался и спас меня. Ты настоящий друг, -— сказала лиса. С тех пор ежик и лиса стали лучшими друзьями. Лиса заботилась о нем и приносила Вите лекарственные травы, грибы и ягоды, пока у него болела лапка и ему трудно было ходить. Ежик быстро поправлялся, ведь теперь он был не одинок, теперь у него был настоящий друг. Ведь настоящий друг — это не тот, у кого красивый хвост, великолепный голос или быстрые ноги. Настоящий друг — это тот, кто не бросит в беде и не отойдет в сторону, если тебе нужна помощь.

Вопросы для обсуждения

За что было обидно ежику, почему он плакал? Что изменило жизнь ежика? Кто такой настоящий друг по мнению ежика? А как считаешь ты?

7. Маленький гном

Возраст: 5-9 лет.

Направленность: Негативные чувства (ревность, обида и пр.), связанные с рождением младшей сестры (брата).

Ключевая фраза: «Вы любите ее (его) больше, чем меня!»

В одной горной долине, где всегда лето, солнце, круглый год радуют глаз своей красотою цветы, а на деревьях растут фрукты, сладкие, как мед, стоял маленький домик, внешне похожий на тыкву. В этом домике жила семья гномов: папа-гном» мама-гном и маленький гномик, которого звали Шарли. Мама и папа никак не могли нарадоваться на своего маленького сына. Они делали все, чтобы ему было хорошо. Папа — |покупал яркие красивые игрушки, из листьев пальмы смастерил ему люльку. Мама убаюкивала его, рассказывала интересные сказки и кормила разными лакомствами. Шарли потихоньку рос и старался никогда не огорчать маму и папу. Он всегда их слушался, убирал за собой игрушки, учил буквы, цифры и собирался идти учиться в школу. Хотя иногда он шалил, как и все другие маленькие гномики. Родители всегда его хвалили и говорили: «Ах, какой у нас молодец Шарли! Самый лучший гномик во всей долине!» И вот однажды за мамой приехала повозка, запряженная розовыми слонами, и куда-то ее увезла. Он ничего не понимал, а папа говорил: «Не переживай, мама скоро вернется и нас ждет сюрприз». Несмотря на его слова Шарли очень волновался и днями и ночами ждал маму у окна. Как-то раз глазки закрылись сами собой, и гномик уснул прямо там. Утром его разбудил сильный крик. Долгое время Шарли не мог понять, что происходит, но все-таки набрался смелости и в щелочку заглянул в ту комнату, где раньше никто не жил, кроме его игрушек. Там он увидел маму и, радостно распахнув дверь, с криком «Мама!» побежал к ней. Мама обняла его и попросила не шуметь. Она взяла Шарли за руку и подвела его к люльке — к той самой, в которой когда-то спал он сам. Гномик заглянул в нее, увидел там малыша, вопросительно взглянул на маму и она сказала: «Радуйся, сынок, теперь у тебя есть младшая сестренка. Ее зовут Ляля». С этого момента у Шарли, как он сам считал, началась новая жизнь. Он перестал быть самым лучшим. Мама уже не сидела с ним часами, а говорила, что он уже большой и сам может читать. Папа постоянно бегал куда-то и каждый раз приносил кучу пеленок, сосок и всевозможных бутылочек. А «сюрприз», который так ждал Шарли, постоянно орал. И однажды на рассвете, после того как он не спал всю ночь, Шарли собрал свои вещи и ушел из дома. Он шел по узкой горной тропинке и думал: «Я вырос и стал не нужен своим родителям, они променяли меня на маленькую орущую ведьму (так он называл свою сестру). Теперь я плохой. Они меня больше не любят. Что же я сделал? Я ведь почти всегда их слушался и помогал». И стало ему так грустно от своей беспомощности и ненужности, что он сел на большое яблоко, валявшееся на дороге, и горько заплакал. Он так сильно плакал, что около него образовалось целое соленое озеро. По этому озеру на лодочке, сделанной из ореховой скорлупы, к Шарли подплыла мышка. Он поведал ей о своем горе и поклялся, что больше никогда не вернется в этот ужасный дом, пока там живет эта злодейка. В ответ мышка рассмеялась и сказала: «Гномик, твоему горю можно помочь. Вот послушай. У меня есть младшая сестра. Когда она родилась, я во всем помогала маме. Я помогала пеленать сестренку, кормить, играть с ней и даже читала ей сказки. Я знала, что мама любит меня, если доверяет мне ухаживать за сестренкой. Просто настало время, когда я тоже должна ей помочь. Я поняла, что я — старшая, и мне стало от этого очень приятно». После этих слов Шарли вскочил с места и быстро-быстро побежал в направлении к своему дому. Он оказался у двери, когда было

уже совсем темно. А мама сидела у окна и плакала. Увидев сына, она заплакала еще больше, но уже от радости: «Где же ты был так долго? Папа пошел искать тебя в лес. Мы думали, что ты убежал», Шарли только заулыбался и крепко обнял маму. Он понял, что родители его очень любят. На следующий день он уже помогал во всем маме и папе. Ляля стала его любимой сестренкой. Шарли решил, что раз он старший, то должен быть примером для сестры и всегда будет ей во всем помогать.

Вопросы для обсуждения

Почему Шарли не нравилась жизнь с маленькой сестренкой? Как Шарли рассказал бы о своих чувствах (связанных с сестрой) своим родителям? Что самое важное сказала мышка? Почему Шарли изменил свое отношение к сестре?

8. Сказка о песике по имени Тобик

Возраст: 5—9 лет.

Направленность: Негативные чувства (ревность, обида и пр.), связанные с рождением младшей сестры (брата). Переживания, связанные с трудностью принятия роли старшего. Ключевая фраза: «У меня родился братик и теперь родители меня совсем не любят!»

В одной семье жил песик по имени Тобик. Хозяева очень его любили, ласкали и часто с ним играли. Как и все собаки, Тобик мог наделать глупостей, но хозяева прощали ему его недостатки. Жизнь Тобика была очень счастливой. Но вот однажды в доме появился маленький котенок. Он был совсем крохотным и беспомощным, и хозяева уделяли ему гораздо больше времени, чем Тобику. Котенка кормили из рук, ласкали и разрешали ему все то, что Тобику теперь запрещалось. «Ты уже большой,— говорили ему хозяева.— Веди себя как следует». А любимая хозяйка почти забыла о бедном песике и все время возилась с этим котенком, Тобику стало казаться, что его совсем не любят, у него пропал аппетит и он стал плохо спать по ночам, а однажды завыл от тоски, но его за это наказали. Тобик считал котенка виновником всех своих не- счастий, но чем больше он на него злился, тем чаще хозяева наказывали бедного Тобика. И от этого он еще больше ненавидел противного котенка. Однажды его терпенье лопнуло: котенок посмел утащить его любимый мячик и стал гонять его по всему дому. Тобик не удержался и укусил котенка за хвост. Котенок завопил от боли, а хозяева отшлепали Тобика. От этого он еще больше возненавидел котенка и вечером уснул, мечтая о том, что завтра он его как следует отделает. Тобику приснился странный сон... Он оказался в незнакомом городе, вокруг никого не было. Он бежал по пустынным улицам и никак не мог найти свой дом. Наконец, уставший и голодный, он решил попроситься на ночлег и постучал в ближайшую дверь. Дверь открылась и из дома вышел... огромный кот! «Убирайся отсюда!— закричал кот.— Это город кошек и тебе здесь не место». Тобик оглянулся и увидел, что его окружает целая толпа кошек: они злобно шипели и грозили ему острыми когтями. Испуганный Тобик бросился бежать. Он был в отчаянии: один в чужом городе, все гонят его прочь... и неоткуда ждать помощи. И тут навстречу ему вышел маленький котенок, как две капли воды похожий на любимца хозяев. «Почему у тебя такой несчастный вид?— спросил котенок.— Может, я смогу помочь?» Тобик рассказал ему о своих несчастьях, и котенок пожалел его. Он

привел Тобика в свой дом, накормил и даже уступил ему свою постель, а сам устроился рядом. Они оба сладко заснули. Проснулся Тобик в своем доме, но рядом с ним лежало что-то теплое и пушистое. Оказалось, это маленький котенок, который забыл про свой искалеченный хвост и пришел помириться со своим обидчиком. Тобик уже не злился на котенка, ему стало стыдно за то, что он обижал слабого малыша. Он нежно лизнул котенка в лоб, и с тех пор они жили очень дружно. Хозяева были просто счастливы, потому что на самом деле любили обоих одинаково.

Вопросы для обсуждения Из-за чего Тобик думал, что хозяева его больше не любят? Что было самое главное во сне, увиденном Тобиком? Почему Тобик помирился с котенком? Правильно ли он сделал?

9. Роза и ромашка

Возраст: 4-10 лет.

Направленность: Низкая самооценка. Неуверенность. Чувство неполноценности.

Ключевая фраза: «Я некрасивая и плохая».

В маленьком городе без названия был крошечный садик, в котором росла прекрасная алая роза. Неподалеку от розы росла бедная беззащитная ромашка. Она только что распустилась, ее еще не окрепшие лепестки были белыми, обычными. Ромашку окружало множество разнообразных полевых цветов. Но ее ничего не радовало. В ее крошечной желтенькой головке была большая мечта — стать прекрасным, необычным цветком. Ромашка с восхищением смотрела на ухоженную розу. Когда была засуха, хозяин поливал свой цветок, когда шли обильные дожди, розу накрывали, и ни одна грозная капля не попадала на бархатные лепестки нежного цветка. «Как же ей хорошо,— думала ромашка.— Оказаться бы мне на ее месте»,— не переставал мечтать маленький желтенький цветок с длинными лепесточками, похожими на крылышки бабочек. Но вот однажды шел по дорожке ребенок. Увидев ромашку, он с восхищением сказал: «Какой красивый цветок!». Ромашка сначала не могла понять этих слов, до этого момента она считала себя самым уродливым растением. Малыш просветил ромашку, она поняла, что все цветы хороши по-своему. Вопросы для обсуждения Почему Ромашка с восхищением смотрела на розу? Что значит «все цветы хороши по-своему»? Можно ли эту фразу сказать про людей? 10. Цветок по имени Незабудка Возраст: 4-9 лет. Направленность: Низкая самооценка. Чувство неполноценности. Ощущение себя «белой вороной». Зажатость, скованность. Ключевая фраза: «Я не такой, как все». Недалеко от большого города был лес, а в лесу — поляна, на которой росли разные лесные цветы. В хорошую погоду, когда солнце ласково пригревало, на поляну прилетали бабочки, а в траве запевали свои звонкие песни кузнечики. Легкий ветерок, пролетая над лесом, раскачивал цветы, траву и деревья, принося с собой приятную прохладу. Цветы на этой поляне были самые разные и, что самое волшебное,— они умели разговаривать. Каждый цветок рассказывал другому лесные новости или играл с другим цветком в мячик из капелек росы. Им было весело и интересно жить на этой лесной поляне. И вот однажды утром на поляне появился новый цветок — на тоненьком стебельке, с маленькими листиками и очень маленьким нераскрывшимся зеленым бутоном. — Ты похож на обыкновенную траву,—

сказали большие красные цветы Мака.— Ведь ты такой же зеленый. — Нет,— ответил новый цветок,— я цветок Незабудка. — Да какой же ты цветок, если твой бутон не раскрылся!— сказали Ромашки, покачиваясь на тонких ножках.— Вот мы, Ромашки, на этой поляне уже давно, а цветов по имени Незабудка не знаем. — Таких цветов не бывает,— зазвенели Колокольчики.— Нас много живет на этой поляне, мы не знаем цветка по имени Незабудка. И все цветы на поляне сказали: «Нет такого цветка, ты не наш, мы не будем дружить с тобой!». Маленькая тоненькая зеленая Незабудка посмотрела на себя. «Да. Я вся зеленая и бутон мой не раскрылся, говорить со мной никто не хочет и играть тоже...» От этой мысли она почувствовала себя такой одинокой и всеми покинутой! Ей сделалось так грустно, что она стала увядать: и без того тоненький стебелек стал еще тоньше, листочки опустились, нераспустившийся бутон наклонился к земле.... Незабудка уже совсем завяла, как вдруг пошел дождик, который напоил Незабудку спасительной влагой. Незабудка ожила и снова услышала голос Ромашки: — Смотри, какой у меня большой цветок с желтой серединкой и белыми лепестками. Я похожа на солнце! — А мы,— зазвенели колокольчики,— самые звонкие на всей поляне. Знаем много песен и лесных историй. А маленькой тонкой Незабудке опять нечего было сказать, да ее и никто и не слушал, ведь она и не похожа на цветок. «Надо собрать все свои силы, чтобы мой бутон распустился и они увидели, что я тоже цветок»,— подумала Незабудка. Вдруг на поляну пришли какие-то люди, и Незабудка испугалась, что на нее наступят, что уже никто ее не увидит, ведь она такая же зеленая и тонкая, как трава. Но, к счастью, этого не случилось. И на следующий день у Незабудки из бутона появился цветок — очень красивый, голубой с белым отливом, по форме своей не похожий ни на один цветок на поляне. — Смотрите, смотрите, какой красивый цветок у нас на поляне!— зазвенели Колокольчики. — Какой он изящный и как прекрасны его лепестки!— заметили Маки. — Он стал лучшим украшением нашей лесной поляны,— сказали Ромашки.— Как это хорошо, что такой великолепный цветок появился именно на нашей поляне. На радостные голоса цветов прилетели птицы, которые стали щебетать: — Летая по всему лесу, мы нигде не встречали такого прекрасного и необычного цветка. Цветы устроили бал в честь Незабудки, где она танцевала и пела лучше всех и рассказала самую интересную лесную историю. Бал в ее честь продолжался целый месяц. Ее выбрали Королевой бала цветов и на ее венчике засверкала корона. Незабудка на королевском троне испытала большое счастье и радость, ведь она сама смогла найти в себе силы для того, чтобы ее бутон раскрылся и все увидели, что она, Незабудка — прекрасный цветок.

Вопросы для обсуждения

Почему все цветы «нападали» на Незабудку? Что она при этом чувствовала? С тобой когда-нибудь случалась похожая история? Что помогло Незабудке превратиться в красивый цветок? «На самом деле Незабудка всегда была красивой, просто сначала этого никто не видел». Согласен ли ты с этим?

11. Маленький медвежонок

Возраст: 4-6 лет.

Направленность: Нарушение общения со сверстниками. Повышенная агрессивность. Ключевая фраза: «Я ударю его, чтобы он меня не обидел»

Это случилось в одном детском саду, в который ходили разные лесные зверушки. Каждое утро лес просыпался от теплых лучей солнышка, согревающих землю, а песни птиц будили лесных зверушек, и родители вели их в лесной детский садик. Недалеко от этого детского сада жил Медвежонок. Никто из зверей с ним не дружил, потому что он со всеми дрался. «Все хотят меня обидеть, сделать мне плохо. Мне надо защищаться, потому что если я не буду драться, другие зверята будут меня обижать»,— так думал Медвежонок. Ему было грустно всегда быть одному, и вот однажды он отправился погулять. Ходил он, ходил и пришел к детскому садику, где играли зверята. — Смотрите, к нам идет Медвежонок. Может, он будет нашим новым другом,— сказала Белочка. — Но посмотрите,— закричал Зайчик,— он сжал кулаки и собирается с нами драться! Медвежонок не слышал разговора зверят и, все сильнее сжимая кулаки, думал: «Они договариваются о том, чтобы начать меня обижать, и мне придется защищаться». — Мы хотим с ним дружить, а он хочет с нами драться,— закричали зверята.— Мы будем защищать себя! И они побежали к Медвежонку. Медвежонок, увидев подбегающих зверят, очень испугался. Он еще сильнее сжал свои кулаки и приготовился драться. — Эх ты! Мы хотели с тобой дружить, а ты хочешь с нами драться,— сказали зверята.— Мы думали, ты наш новый друг, а ты!..— закричали они. — Мы не будем с тобой дружить! И они оставили Медвежонка одного. Медвежонок почувствовал, что ему стало очень стыдно за то, что он хотел драться с этими зверятами. Грусть переполнила сердце Медвежонка, и он заплакал. Ему стало очень плохо от того, что его все боялись и у него не было друзей. «Что же мне делать, как подружиться со зверушками?»— думал Медвежонок. И вдруг увидел, что кулаки у него до сих пор сжаты и на них капают слезы. «Я понял, мне надо разжать кулаки, ведь, наверное, из-за них зверята подумали, что я буду с ними драться!»— решил Медвежонок. На следующий день Медвежонок пришел к зверятам в детский садик и не стал сжимать свои кулаки. Зверята увидели, что он не хочет драться, и решили с ним дружить. Медвежонок и зверята стали вместе играть в разные веселые игры, петь песни и танцевать. Они смеялись и рассказывали друг другу интересные истории. А Медвежонок, играя со зверушками, думал: «Я больше никогда не буду без причины сжимать свои кулаки и драться, потому что другие зверята и не думали обижать меня. Как хорошо, что я разжал свои кулаки и понял сам, что плохо быть драчуном!». И от этой мысли Медвежонок почувствовал себя отлично.

Вопросы для обсуждения

Почему Медвежонок думал, что все его хотят обидеть? Так ли это было на самом деле? Почему дети в детском саду сказали Медвежонку, что они не будут с ним дружить? Из-за чего они так подумали? Что помогло Медвежонку подружиться со зверятами? Что бы ты еще ему посоветовал сам?

12. Сказка про Енота

Возраст: 5-9 лет.

Направленность: Трудности общения со сверстниками. Страх общения. Неумение устанавливать контакты. Зажатость. Скованность.

Ключевая фраза: «Я не знаю, как подружиться» Жил-был маленький полосатый Енот. Он боялся всего-всего на свете, и поэтому у него не было друзей. Ему было очень тяжело с кем-нибудь познакомиться. Каждое утро он ходил через ручей за деревянными палками. Это была его работа. Но с палками он не мог разговаривать, и поэтому ему было очень скучно. Однажды утром, переходя ручей, он заметил Белочку, которая мыла грибы и складывала их в корзину. Он испугался и тихо перешел ручей, чтобы она его не заметила. Енот шел по лесу и думал о том, что Белочка ему очень понравилась. Но как с ней познакомиться, он не знал. Каждое утро по дороге в лес Енот видел Белочку, но подойти к ней и заговорить он не решался. Енот потерял аппетит и почти не мог спать, потому что всё время думал о Белочке. Он исхудал, ослабел и работал еле-еле. Однажды, переходя ручей по мелкому месту, он остановился и стал издалека наблюдать за ней. В это время Белочка нечаянно уронила корзину с грибами в ручей, и она стала медленно уплывать по течению в сторону Енота. Белочка пыталась поймать ее палкой, но корзина была уже далеко от берега. Эти грибы Белочка собирала целый год, ей было очень горько и обидно, она села на берег и стала плакать. Енот стоял в оцепенении и ничего не мог поделать с собой. Это был его единственный случай, когда он мог бы помочь Белочке. Но очень боялся это сделать, сам не понимая почему. Корзина медленно приближалась к Еноту и уже стала проплывать мимо него, а он все никак не мог ничего сделать. Колени его дрожали, к горлу подступала тошнота, на лбу выступил пот, а самому ему стало очень, очень холодно. И когда корзина начала отплывать от Енота, он все же решился. Шагнув вперед и утонув по пояс в воде, он схватил корзину за ручку и вытащил на берег. От холодной воды все его страхи исчезли. Енот смело подошел к Белочке, поставил корзину и сказал: «Вот ваша корзина, не расстраивайтесь». Белочка очень обрадовалась, благодарно посмотрела на Енота и сказала: «Большое спасибо. Ты настоящий друг». Маленький Енот весь засветился от счастья, ему еще никто не говорил таких добрых слов. «Но ты весь мокрый,— сказала Белочка,— пойдем ко мне, ты должен обсохнуть». Они пошли к Белочке, пили чай с вкусным вареньем и долго разговаривали. С тех пор Енот и Белочка стали дружить и всегда друг другу помогали. Тот день стал самым счастливым в жизни Енота, потому что у него появился друг.

Вопросы для обсуждения

Из-за чего грустил Енот? Ты когда-нибудь грустил из-за того же? Что мешало Еноту подружиться? Как бы ты поступил на месте Енота, когда мимо него проплывала корзина? Что помогло Еноту подружиться с Белочкой?

13. Помидор Сашка

Возраст: 5—9 лет.

Направленность: Трудности в общении со сверстниками, при поступлении в новый коллектив. Боязнь и депрессивные чувства, связанные с детским садом и школой.

Ключевая фраза: «Мне здесь грустно и одиноко!»

На большой широкой улице, по которой с грохотом и шумом ездили машины, трамваи и автобусы, стоял огромный детский магазин игрушек. Он весь светился ярким блеском, потому что в его зеркальных окнах отражались лучи веселого солнца. На третьем этаже находился самый большой отдел, где продавались мягкие игрушки. В этом отделе жил большой мягкий красный помидор. Звали его Сашка. Он очень любил смеяться, и баловаться, как все дети. Этот отдел был самым веселым и шумным, потому что все игрушки, которые там продавались, были лучшими друзьями друг другу. Они уже долго жили в одном отделе и никогда не ссорились. У Сашки была самая любимая продавщица Ира. Она тоже очень любила Сашку и заботилась о нем как самая нежная мама. Но однажды утром все закончилось. В магазин пришла женщина и купила Сашку. Она забрала его и принесла домой. Бедный Сашка оказался один, без старых друзей в жуткой пустой комнате. Ему было одиноко, грустно и тоскливо. В этой квартире были еще игрушки, но Сашка никого не знал и боялся их. Его посадили на пустую полку. Сашка сидел там один и все время смотрел в окно. Это было единственное занятие, которое он смог себе найти. По улице постоянно ездили машины, сновали туда-сюда люди. Моросил мелкий противный дождик. И на душе у Сашки было так гадко. Он вспоминал большой магазин и ему становилось невыносимо грустно от того, что он оказался здесь один. От таких мыслей и безумного страха и одиночества Сашка заболел. У него поднялась температура и он думал, что уже никогда не поправится. Да ему и не хотелось. А для чего? зачем? Друзей у него здесь нет, да и любимая продавщица Ира, наверное, уже не вспоминает о нем. А он по ней скучал больше, чем по кому бы то ни было. К вечеру Сашка заснул и увидел удивительный сон. Ему приснилась Ира, она была одета в яркое желтое платье и похожа на те солнечные лучики, которые пробивались через окна и заполняли большой отдел в их любимом магазине. Ира нежно улыбнулась, крепко обняла Сашку, погладила по голове и спросила, почему он такой грустный. А Сашка тяжело вздохнул и начал рассказывать: «Мне так плохо, мне скучно, у меня нет друзей, мне не с кем поиграть». «Не плачь,— сказала Ира,— никто не подходит к тебе, потому что ты всегда сердитый, не улыбаешься. Если ты будешь приветливым и не будешь бояться, у тебя будет очень много друзей. Надо только очень сильно этого захотеть и очень постараться и у тебя все получится!» «Правда?»— удивился Сашка. «Конечно,— ответила Ира.— Я тебе обещаю!»— сказала она и исчезла в белом волшебном облаке. Вдруг Сашка проснулся. Его сон казался ему таким реальным. Уже настало утро и солнышко ласково светило в окно. «У меня будут здесь друзья,— сказал сам себе Сашка.— Я уверен в этом, я это точно знаю!». Как только он это сказал, в комнату вошла женщина и разбудила мальчика. «С днем рождения, сынок,— сказала она и подарила ему вместе со всеми игрушками Сашку. Сашка улыбался во весь рот и прямо-таки светился от радости и счастья. Мальчик тоже обрадовался и заулыбался. А днем был задорный и веселый детский праздник: было шумно, суетливо и все комнаты наполнились веселым детским смехом. Сашка чувствовал себя самым счастливым на Земле, потому что он чувствовал в себе силы радоваться, шутить, бегать и играть с другими куклами, которые в этот вечер стали его друзьями, и веселиться с детьми, которые в этот вечер пришли на самый радостный детский праздник — день рождения.

Вопросы для обсуждения

Как чувствовал себя Сашка в новом доме? Из-за чего он грустил? Какой совет дала Сашке Ира? Как еще можно было бы помочь Сашке?

14. Сказка о Зайчике, который обиделся на свою маму

Возраст: 4-9 лет.

Направленность: Конфликтные отношения с родителями. Негативные чувства (обида, злость и пр.) по отношению к родителям. Неадекватная реакция на наказание и неодобрение. Ключевая фраза: «Мама меня совсем не любит! Если бы она меня любила, то не стала бы наказывать»

В уютном домике на лесной опушке жил Зайчик. Как-то раз захотелось ему поиграть с друзьями на солнечной поляне. — Мама, можно я пойду погулять с друзьями?— спросил он. — Конечно, можно,— сказала мама,— только не опоздай к обеду. Когда кукушка прокукует три раза, возвращайся домой, а то я буду волноваться. — Я обязательно приду вовремя,— сказал Зайчик и побежал гулять. На лесной поляне ярко светило солнышко, и зверята весело играли то в прятки, то в салочки, то в чехарду... Кукушка прокуковала и три раза, и четыре, и пять раз. Но Зайчик так увлекся игрой, что и не услышал ее. И только когда наступил вечер и зверята стали расходиться по домам, Зайчик тоже весело побежал домой к маме. Но мама его была очень сердита на него за то, что он опоздал. Она отругала Зайчика и в наказание запретила ему выходить из дома. Зайчик обиделся на маму: он ведь не хотел ее огорчать, просто заигрался с друзьями и совсем забыл о времени, а его так несправедливо наказали. «Мама меня совсем не любит,— подумал Зайчик.— Если бы она меня любила, то не стала бы наказывать». И Зайчик убежал из дому в лес, нашел норку и решил остаться там жить. Ночью пошел дождь, стало холодно и неуютно. Зайчик чувствовал себя очень одиноким, ему хотелось домой к маме, но он не мог простить ее за то, что она его наказала. Утром Зайчика разбудила болтовня сорок, которые сидели на соседнем дереве. «Бедная Зайчиха,— говорила одна сорока другой.— Вчера ее Зайчонок убежал из дома, она всю ночь искала его в лесу под дождем, а теперь она тяжело заболела от огорчения и беспокойства». Услышав эти слова, Зайчик подумал: «Раз мама волнуется из-за меня, значит, она меня, наверное, любит. Она заболела, потому что я убежал, и ей теперь очень плохо. Я должен простить ее и вернуться домой, ведь я тоже ее люблю». И Зайчик помчался домой. Как только мама увидела его, она сразу выздоровела, встала с кровати и ласково обняла своего Зайчонка. — Как я рада, что ты вернулся, мой хороший,— сказала мама.— Мне было очень плохо без тебя, ведь я так сильно тебя люблю. — Я тоже тебя люблю, мамочка,— сказал Зайчик. С тех пор Зайчик и его мама жили дружно и не обижались друг на друга. Зайчик понял, что мама его любит и будет любить всегда, что бы ни случилось.

Вопросы для обсуждения

За что Зайчик обиделся на маму? Обиделся бы ты на его месте? Почему Зайчик вернулся к маме? Что понял Зайчик из этой истории?

15. Сказка о глупенькой маме (продолжение сказки о Зайчике, который обиделся на свою маму)

Возраст: 4-7 лет.
Направленность: Переживания, связанные с непростыми взаимоотношениями с родителями. Конфликтные отношения с родителями. Негативные чувства (обида, злость и пр.) по отношению к родителям. Неадекватная реакция на наказание и неодобрение.
Ключевая фраза: «Я обиделся на тебя!».
Жил-был этот Зайчик дальше. Потом он еще раз убежал от мамы. Встретилось на его пути море огромное — переплыл море. Шел дальше, видит — океан. Что же делать? Свалил он дерево, сел на него и переплыл океан. Знал он теперь, что его мама не достанет. Затем переплыл третий, четвертый, пятый, шестой и так десять океанов. Бежал он через лесочки — через тридцать лесочков пробежал. Пришел в деревню. Видит — развилка дорог. А как домой-то идти, он забыл. Пошел налево, заблудился и оказался в большом городе. Там он и остался. Время шло, Зайчик незаметно рос. Прошло пятьдесят лет, пока Зайчик искал дорогу домой. Он уже стал папой. И вот он уже заскучал по маме. Пошел он домой и ...опять ошибка. Зайчик повернул не в ту сторону. А там в лесу, жил голодный волк. Волк погнался за Зайчиком. Зайчик побежал от него. Бежал через леса, через моря и... случайно прибежал домой. Но Зайчик не знал, куда он попал. Была зима, поэтому дом занесло снегом, а мама спала в нем. Зайчик улегся спать в сугробе. Весною снег растаял. Зайчик проснулся,— видит, он на крыше дома. «Как мне оттуда слезть?». Подумал, поднатужился и слез. В это время мама еще спала. Зайчик решил устроить сюрприз. Он тихонько подкрался к ней и поцеловал. Спросонья мама громко закричала потому, что испугалась. Потом увидела Зайчика крепкокрепко обняла его и поцеловала. И они жили хорошо.
Вопросы для обсуждения Обсуждение можно вести по вопросам предыдущей сказки. Кроме того, для взрослых здесь немало темных, непонятных мест. Попросите вашего ребенка прояснить их. Расскажите, что эту сказку сочинила девочка шести лет. Спросите, согласен ли он с ней или он сочинил бы по-другому. Будет хорошо, если ребенок сам сочинит продолжение.

16. Гномик
Возраст: 5-10 лет.
Направленность: Конфликтные отношения с родителями. Негативные чувства (обида, злость и пр.) по отношению к родителям. Трудности контакта, непонимание.
Ключевая фраза: «Мама меня обижает!» (вслух об этом не говорят!)
Однажды в одном городе произошла интересная история. Каждый из вас знает много историй, но эта история — необычная. Она случилась в одной семье сказочных человечков-гномиков. Они очень похожи на нас с вами, почти такие же, только очень маленького роста, из-за чего, впрочем они совсем не переживают. Город, в котором жила эта семья, был очень большим. По его улицам ездили разные машины, там были красивые магазины, в которых продавались разные полезные вещи. На одной из этих улиц в небольшом доме жила семья гномиков. Они жили дружно и хорошо, но иногда старшие ругали и наказывали Маленького Гномика... А всякий из вас знает, что можно чувствовать, когда это случается... Однажды мама уходила из дома по своим

делам и сказала Гномику: «Веди себя хорошо. Я скоро вернусь». Гномик остался дома один и, наигравшись в любимые игры, от нечего делать стал ходить по квартире. В одной из комнат Гномик увидел мамину любимую вазу. «Какая красивая ваза»,— подумал Гномик и тут же заметил, что она не блестит на солнце, потому что на ней была пыль. «Надо помыть вазу. А когда мама вернется, она увидит, какая чистая и красивая теперь ее ваза»,— так решил Гномик. Он взял стульчик, встал на него, потянулся к вазе... И вдруг стульчик закачался, ваза упала из рук Гномика и... разбилась. «Я так хотел порадовать свою маму»,— прошептал Гномик, который был очень расстроен, и в ту же минуту мама вернулась домой. Мама не знала, что это случилось нечаянно и что Гномик хотел ее порадовать. На Гномика закричали, отшлепали, он был наказан. Гномик почувствовал обиду и злость на маму. Ему не хотелось больше никогда ее видеть. «Ваза разбилась случайно, а мама этого не знает. Я хотел сделать приятное маме, а она... Пусть ее не будет. Я хочу остаться один на всем белом свете»,— так думал Гномик, и слезы катились по его щекам. Несколько слезинок упали на книгу с картинкой волшебника. И вдруг из книжки раздался голос. «Я все знаю,— сказал оживший волшебник,— ты чувствуешь большую обиду на маму и хочешь, чтобы ее не было на свете, потому что она несправедливо наказала тебя. Сейчас я взмахну палочкой и ты останешься один, а мамы не будет...» Так и случилось. Мама исчезла. Гномик ходил по дому один и вскоре почувствовал, что ему совсем одиноко от того, что мамы нет рядом. «Она тоже там одна. Ей плохо, она ищет меня. Может быть, маме сейчас хуже, чем мне»,— подумал Гномики ему захотелось вернуть маму. Но как же сделать это без волшебника? И Гномик догадался, что надо простить маму. И как только из сердца Гномика исчезла злость и обида на маму, она вновь оказалась дома. Мама искала и звала Гномика. Гномик и мама обнялись. Они нашли друг друга. В доме заиграла музыка и они стали танцевать. Затем они пошли гулять и в парке ели много разных вкусностей, катались на карусели. А Гномик подумал: «Как хорошо, что я простил маму! Ведь она любит меня, и я буду всегда находить в себе силы, чтобы прощать ее, потому что она — моя любимая мама».

Вопросы для обсуждения

Почему мама отругала Гномика? Была ли она права? За что Гномик обиделся на маму? Обиделся бы ты на его месте? Зачем Гномик простил маму? Мог бы он этого не делать? Что бы тогда было?

17. Рассказ про семью карандашиков

Возраст: 4-7 лет.

Направленность: Переживания, связанные с «непростыми» взаимоотношениями с родителями.

Ключевая фраза: «А я хулиганю!»

Жила-была семья карандашей. Как-то раз мама готовила супчик, а папа и сынок занимались своими делами. Карандаш был очень хитрый и решил выйти на улицу, хотя мама не разрешала ему это делать. Когда папа увидел, что Карандаш ушел, то пошел его искать. Но Карандаш был настолько хитрый, что знал, что его будут искать, и пошел в лес. Папа искал его, искал и не нашел. Когда мама закончила готовить супчик, она увидела, что папы и карандаша нет. Про папу

она не испугалась, так как знала, что когда карандаш прячется, папа уходит его искать. Тем временем папа все искал, а сынок уходил все дальше и дальше в лес. Когда же папа его нашел, он сказал: «Сынок, не ходи в лес! Если ты и сделаешь пакость, ты не должен ходить в лес — мы очень за тебя боимся». Когда они вернулись домой, мама с папой очень его попросили, чтобы он так не делал. Мама сказала: «Я тебя очень люблю!». Карандашу стало приятно, и он решил больше так не делать. Вопросы для обсуждения Зачем хитрый Карандаш ушел из дома? Почему когда его нашли, то не отругали? Почему Карандаш решил больше не уходить из дома? 18. Маленький Котенок Возраст: 4-7 лет. Направленность: Переживания, связанные с наказанием и чувством вины. Ключевая фраза: «Я непослушный» Дело было в деревне. У людей жил маленький Котеночек. Но до того он был непослушный! Когда люди уходили и оставляли его, то он то тарелочку разобьет, то еще чего-нибудь натворит. И вот когда люди ушли, он опять разбил, очень неудачно, и попал себе на одну лапку. Когда люди пришли (они очень любили животных), они сказали: «Что же ты так, разбил тарелку». Они перевязали ему лапку и наложили гипс. Когда гипс сняли, все хорошо срослось. Но Котенок знал, что больше не будет бить тарелки,— только тогда, когда ему разрешат.

Вопросы для обсуждения. Трудно порекомендовать конкретные вопросы. Содержание сказки на наш, «взрослый», взгляд неоднозначно, однако всем детям и самой девочке-автору эта сказка приносила заметное облегчение. Просто смотрите за реакцией ребенка и следуйте своей интуиции.

19. Сказка о маленьком Тигренке

Возраст: 5—9 лет.

Направленность: Конфликты с родителями, обида. Напряженные отношения с братьями (сестрами).

Ключевая фраза: «Вы меня не любите!»

«Никому нет дела до меня, я никому не нужен»,— так думал маленький Тигренок и продолжал идти, понурив голову, под палящим солнцем, сам не зная куда. Острые колючки больно впивались в его мягкие еще лапы, но тигренок не замечал этого — так ему было одиноко и грустно. Тигренок ушел из дома, он хотел отомстить маме-тигрице и папе-тигру за то, что они его не замечают, за то, что сегодня утром, когда тигренок с братом учились охотиться, родители его не похвалили и даже не увидели, что он так сильно старался. «Мой брат такой быстрый и ловкий, и у него всегда все получается, и родители, конечно, любят его больше, чем меня, а я просто жалкий увалень»,— продолжал рассуждать маленький тигренок, и ему становилось еще хуже. Так бы, наверное, он брел и брел, пока раскаленное красное солнце не соединилось бы с землей на горизонте, но вдруг ветки и трава под лапами тигренка раздвинулись, и он кубарем полетел вниз. Тигренок даже не успел как следует испугаться, как оказался на дне вырытой охотниками ямы. Яма была глубокой и темной, и тигренку стало очень страшно. Он принялся изо всех сил карабкаться вверх, но стены ловушки были гладкими, не за что было уцепиться, лапы тигренка скользили, и он постоянно сползал вниз. Тигренок продолжал свои попытки, пока совсем не ослаб. Тогда он свернулся калачиком на дне холодной ямы и заснул от голода и усталости. И

тигренку приснился прекрасный сон, в котором тигрицамать и тигр-отец лениво лежат около прозрачного журчащего ручья на залитой солнцем поляне под синим-синим небом и ласково смотрят, как их детеныши радостно играют друг с другом. Тигренок проснулся в черной яме, но в душе его зажглось маленькое солнышко и согрело его своим теплом. Он вдруг вспомнил то, что знал все время, но почему-то недавно забыл. Он вспомнил, что родители очень любят его, просто они учат его бороться, ведь без этого тиграм не выжить. И тигренок понял, как он любит своего брата, ведь и ему порой бывает очень тяжело и не все удается. «Как жалко, что я больше их никогда не увижу»,— подумал тигренок и его сердце сжалось от боли. Прошло время — тигренок не знал, сколько дней, потому что в яме всегда темно,— и он услышал шорохи и звуки, но тигренку было все равно — от слабости он уже ничего не чувствовал. Яркий свет заставил тигренка открыть глаза и счастью его не было конца, когда он увидел маму, папу, брата и других зверей, которые пришли на помощь и вызволили его из ловушки.
- Какое счастье, что мы нашли тебя! Мы искали тебя четыре ночи и четыре дня и всполошили всех зверей в округе,— радостно причитала мама-тигрица. А тигренок только прошептал в ответ: «Прости, мама, ты еще будешь гордиться мной». С тех пор тигренок дружил со своим братом и во всем помогал ему, а сам старался быть лучше и сильнее. Прошло несколько лет, и не было еще в тех местах такого сильного, быстрого, умного и смелого тигра, каким стал наш тигренок. Все звери любили и уважали его, и часто его стали видеть на охоте с самой красивой тигрицей, с той, что живет на другой стороне реки.
Вопросы для обсуждения
Почему Тигренок ушел из дома? Что вспомнил Тигренок, когда сидел в яме? Почему он это забыл? Что бы ты посоветовал Тигренку, чтобы он никогда не забывал об этом?

20. «Серое ухо»
Возраст: 4—7 лет.
Направленность: Страх темноты. Ночные кошмары. Общая боязливость.
Ключевая фраза: «Как темно и страшно!»
В одном лесу жил Зайчишка Серое ухо, у которого было много-много друзей. Однажды его друг Ежик Маленькие ножки пригласил Зайчишку на свой день рожденья. Зайчишка очень обрадовался приглашению. Он пошел на дальнюю поляну и набрал для Ежика целую корзину земляники, а потом отправился в гости. Его путь лежал через лесную чащу. Светило солнышко, и Зайка весело и быстро добрался до домика Ежика. Ежик очень обрадовался зайчику. Потом к ежику пришли Белка Рыжий хвостик и Барсучонок Мягенький животик. Они все вместе танцевали и играли, а после пили чай с тортом и земляникой. Было очень весело, время бежало быстро, и вот уже начало темнеть — пора было гостям собираться домой, где их ждали родители. Друзья попрощались с ежиком и пошли по своим домам. И наш Зайчишка отправился в обратный путь. Сначала он шел быстро, пока тропинку было хорошо видно, но вскоре совсем стемнело, и Зайчику стало чуть-чуть страшно. Он остановился и прислушался к темному и совсем неприветливому ночному лесу. Вдруг он услышал странный шорох. Зайчишка прижался к траве и задрожал. Потом подул ветер, и Зайка услышал

страшный скрип и скрежет — он посмотрел направо и увидел что-то огромное и страшное: у него было много длинных и корявых рук, которыми оно размахивало и при этом издавало тот самый страшный скрежет... Зайчонку стало совсем страшно, он подумал, что это Чудовище, что оно сейчас схватит его своими корявыми ручищами, а потом съест... Бедный Зайчишка накрыл лапками ушки и закрыл глазки, чтобы не видеть и не слышать страшного Чудовища и стал дожидаться своей смерти. Так прошло некоторое время и... ничего не случилось. А затем Зайка сказал сам себе: «Неужели я так и буду лежать здесь и умирать от страха? А что будет с моей мамой, если я умру, ведь она не переживет этого?». Зайка собрался с силами, открыл глаза и смело посмотрел на Чудовище. И вдруг он заметил, что Чудовище совсем не Чудовище, а старый Дуб, с которым Зайка всегда здоровался, гуляя по утрам, а огромные руки — всего-навсего ветви, на которых днем поют птички. Скрипел же старый Дуб потому, что на ветру раскачивалась его старая растрескавшаяся макушка. Наш Зайка громко рассмеялся, оттого, что испугался старого своего друга — доброго Дуба. Зайка продолжил свой путь домой, он теперь знал, что ничего страшного в ночном лесу не может быть. И после этого случая Зайка Серое ухо никогда больше не боялся темного леса. Вот такая случилась история с храбрым Зайчиком Серое ухо.

Вопросы для обсуждения

Чего боялся Зайчик? Каким образом Зайчик увидел, что Чудовище — совсем не чудовище? Почему теперь Зайчика называют храбрым?

21. Смелый Гномик

Возраст: 5-9 лет.

Направленность: Боязнь темноты, повышенная тревожность. Ночные кошмары. Общая боязливость.

Ключевая фраза: «Мне страшно!»

В одном лесу на опушке жил маленький Гномик. Жил он весело и беззаботно, одно только мешало его радостной жизни. Боялся наш Гномик Бабы Яги, живущей в соседнем лесу. И вот однажды мама попросила Гномика сходить в лес за орехами. Гномик хотел сначала попросить своего друга Тролля сходить с ним, потому что Тролль не боялся Бабы Яги. Но потом решил доказать Троллю и маме, что он тоже смелый, и пошел в лес один. Гуляя по лесу целый день, Гномик нигде так и не нашел орешник. Смеркалось. Задул холодный ветерок, и весь лес наполнился неясными шорохами и скрипами. Гномик подумал, что это, наверное, злая Баба Яга пугает его. На дрожащих ногах он продолжал поиски. В конце концов стало совсем темно, и он выбился из сил. Гномик от отчаяния прислонился к какому-то дереву и заплакал. Вдруг это дерево заскрипело и оказалось, что это не дерево, а избушка Бабы Яги. От испуга Гномик упал на землю и онемел от страха, в это время дверь избушки отворилась, как бы приглашая войти. Ноги не слушались его, пошатываясь, он поднялся и вошел в избушку. К его удивлению, Бабы Яги он не увидел. Вдруг с печи раздались тихие звуки и Гномик увидел ее: скрюченная, несчастная, обмотанная шарфом, она тихо всхлипывала. «Не бойся меня,— промолвила Баба Яга,— я не сделаю тебе ничего плохого. Я заболела, потому что много суетилась по лесным делам: кому советом, кому лекарством помогала». Гномик сначала хотел убежать, но ноги его

не слушались, и он остался. Постепенно он оправился от испуга, ему вдруг стало очень жалко бедную разболевшуюся Бабу Ягу и он ее спросил: «Чем я могу помочь тебе?» — Принеси мне пожалуйста, из лесу, еловых веток, сосновых шишек и коры березы, я сварю отвар и поправлюсь. Наутро Гномик исполнил просьбу старушки. Она была так благодарна Гномику, что вручила ему корзину с лесными орехами и волшебный клубок, который помог ему найти дорогу домой. Выходя из леса, Гномик оглянулся и увидел за собой много зверей, которые хором закричали: «Слава смелому Гному! Ты очень помог нам, потому что лесу не хватало добрых дел Бабы Яги. Спасибо тебе». Дома мама и Тролль встретили Гномика с радостью. Все вместе сели пить чай с тортом и с восхищением слушали приключения маленького путешественника. Мама нежно обняла сына и сказала: «Ты у меня самый любимый и самый смелый».
Вопросы для обсуждения
Почему Гномик отправился в лес один? Что бы ты сделал на месте Гномика, увидев Бабу Ягу? Помог бы ты ей? Почему Гномик перестал бояться Бабы Яги?

22. Медвежонок и Баба Яга
Возраст: 5-10 лет.
Направленность: Страх темноты, повышенная тревожность. Ночные кошмары. Общая боязливость.
Ключевая фраза: «Мне страшно!»
Я хочу рассказать один случай, который произошел не так давно и запомнился всем потому, что это был необычный случай... Как-то раз в одном лесу, где растут высокие деревья, щебечут птицы, а солнце наполняет приятным теплом землю, гулял Медвежонок. Он шел в гости к своим друзьям, но, обойдя весь лес, никого не смог найти. «Как странно. Куда все могли подеваться?— подумал Медвежонок. Может быть, они играют на поляне? Пойду посмотрю». И Медвежонок пошел дальше. Вскоре он оказался на большой поляне, но и там никого не нашел. Вдруг с ветки дерева к Медвежонку спрыгнула Белочка и спросила: «Ты ищешь своих друзей? Я знаю где они,— их спрятала Баба Яга. Если ты найдешь Бабу Ягу, тогда ты поможешь своим друзьям». Медвежонок не очень-то обрадовался таким словам. «Как же я встречусь с Бабой Ягой, она такая страшная и может меня съесть»,— так думал Медвежонок, и от этого ему стало совсем плохо. Медвежонок уже было совсем обессилел, но вдруг понял, что если он не спасет друзей — этого не сделает никто. «Надо, так надо, подумал медвежонок,— значит я должен побороть свой страх и идти к Бабе Яге». Страх конечно не очень-то и поддался, но ноги послушались и понесли его в самую дремучую чащу. И вот за деревьями показалась избушка, на крыльце которой сидела женщина. Медвежонка охватил жуткий страх и он спрятался за кустами. «Эта женщина — Баба Яга, она такая злая. Со мной может произойти что-то ужасное»,—думал Медвежонок. Но затем он вспомнил про друзей. «Нет, так дело не пойдет, надо прогнать свой страх,— сказал себе Медвежонок, собрал все свои силы, вышел из-за куста и направился к сидящей на крыльце Бабе Яге. — Разве ты меня не боишься? Ведь я могу сделать с тобой все что угодно!— прошептала она, скрипя ужасными желтыми зубами. — Я хочу помочь своим друзьям. Зачем ты их спрятала?— спросил Медвежонок. — Они мне мешали

спать своими шумными играми,— ответила Баба Яга. — А что же ты сейчас не спишь, ведь в лесу тихо?— спросил Медвежонок, борясь со своим страхом. — Не могу,— грустно всхлипнув, ответила Баба Яга,— все птички полетели утешать твоих друзей, а я без их песен уснуть не могу. По лицу Бабы Яги стекла самая настоящая большущая слеза. А за ней еще и еще. И вот Баба Яга забыла про Медвежонка и принялась реветь в свое удовольствие. Медвежонку уже не было страшно, ему стало жалко эту женщину. Медвежонок сказал ей: «Пойдем отпустим моих друзей. И тогда птички снова прилетят к твоей избушке и ты сможешь сладко засыпать». — Ты смелый и сумел преодолеть свой страх, а таким я всегда помогаю,— вытирая слезы, промолвила Баба Яга и, кряхтя и постанывая, вошла в свою избушку. А когда она снова появилась, Медвежонок вдруг увидел перед собой совершенно другую женщину. На ней было красивое платье и она улыбалась. Теперь Баба Яга была совсем не страшной, а очень доброй. — Я отпущу твоих друзей,— произнесла Баба Яга и взмахнула руками. И сразу же около избушки появились друзья Медвежонка. Они стали танцевать и позвали в свой хоровод Бабу Ягу, которой было весело, потому что ее птички снова вернулись к ее избушке и пели вместе с ней песни. Затем Баба Яга угостила Медвежонка и его друзей конфетами и они снова стали танцевать. Бабе Яге это так понравилось, что она пригласила Медвежонка и его друзей к себе на следующий день. А Медвежонок думал: «Оказывается, этаженщина — Баба Яга — не всегда бывает злой и страшной. Иногда ей просто одиноко жить без друзей в лесу, и поэтому она злится и всех пугает. Я ее не боюсь, потому что теперь знаю, что Баба Яга на самом деле добрая и помогает другим. Я буду с ней дружить».

Вопросы для обсуждения

Как Медвежонок справлялся со страхом? Что ему помогло? Почему Баба Яга превратилась из страшной в добрую?

23. Мышонок и темнота

Возраст: 5-9 лет.

Направленность: Страх темноты, повышенная тревожность. Ночные кошмары. Общая боязливость.

Ключевая фраза: «Мне страшно!»

На опушке большого красивого леса живет Маленький Мышонок с мамой и папой. Он очень любит цветы, растущие рядом с их домиком, зайчат, прибегающих на полянку, птиц, что каждое утро будят мышиную семью своим звонким пением. Мышонок радуется солнцу и ветерку, очень любит смотреть на облака, по ночам любуется звездами со своим другом Светлячком. А раньше Маленького Мышонка очень пугала темнота, ночь, когда вокруг ничего не видно и только слышны таинственные шорохи, наводящие ужас. В один из дней Маленький Мышонок очень долго гулял, бегал и забрел так далеко, что возвращаться пришлось в темноте; ночь была безлунной, а совсем рядом что-то все время шуршало, вздрагивало и шевелилось. И хотя это был просто ветер, гуляющий в ветвях деревьев, Мышонку все равно было страшно. Ему хотелось поскорее попасть домой, но страх сковывал его, он замирал, и слезы набегали на глаза. Вдруг он услышал вдалеке шум, ему представилось, что это злые

чудовища клацают зубами, сердце его замерло, и он притаился. Но это оказался всего лишь писк, и Мышонок подумал, что, может быть, это кричит такой же, какой, маленький и испуганный малыш... Оглядываясь и вздрагивая от каждого шороха, Мышонок медленно шел на голос и вышел к небольшому кусту, меж веток которого была натянута паутина, а в паутине запутался Светлячок. Мышонок освободил его и спросил: — Ты так кричал потому, что тебе страшно в темноте? — Нет,— ответил Светлячок,— в темноте совсем не страшно, как тебе кажется, а кричал я потому, что запутался в паутине и не мог сам выбраться. Меня ждут друзья... А ты куда идешь?— спросил Светлячок. И Мышонок рассказал ему, что идет домой и что ему страшно. — Я яркий и свечусь, я помогу тебе добраться до дома,— сказал Светлячок. По дороге они встретили друзей Светлячка. Все благодарили Мышонка за то, что он спас Светлячка. И все светлячки так ярко и красиво светились, что это было похоже на праздничный фейерверк. И тут Мышонок увидел, что в темноте совсем не страшно, потому что ночью все такое же, как и днем,— есть и красивые цветы, и птицы. И даже такие необыкновенные красавцы, как Светлячки. Они проводили Мышонка до дома, поблагодарили его родителей за то, что они вырастили замечательного храброго сына. Мама Мышонка сказала: «Я всегда верила в тебя, малыш, ты ложись спать, а завтра мы устроим большой праздник. Все звери узнают, что ты теперь ничего не боишься и всегда готов помочь оказавшимся в беде». И был большой праздник. Все лесные звери узнали о том, что случилось с Маленьким Мышонком, как он спас Светлячка. А ночью, когда праздник еще продолжался, вся опушка этого большого леса засветилась, потому что собрались все светлячки и стало светло, как днем, и еще долго-долго продолжалось веселье и поздравления Маленького Мышонка и его родителей.

Вопросы для обсуждения

Чего боялся Мышонок? Тебе бывает так же страшно? Что помогло Мышонку не бояться? Что Мышонок узнал про темноту?

24. Белочка Нуся

Возраст: 5-8 лет.

Направленность: Страх темноты и одиночества, повышенная тревожность. Ночные кошмары. Общая боязливость.

Ключевая фраза: «Как темно и страшно!»

В одном сосновом лесу жила-была белочка Нуся. Была она очень хорошая, добрая и веселая. И были у нее мама и папа, которые очень ее любили: заботились о ней, приносили орешки, играли, читали на ночь сказки. Но вот однажды зимой Нусины мама и папа ушли в соседний лес за шишками и оставили ее дома одну. Нуся не часто оставалась дома одна, это было для нее непривычно и не очень приятно. В тот день неожиданно поднялась метель, от которой в беличьем домике сделалось очень темно и неуютно. Испугалась Нуся. Ей всегда было жутковато, когда наступала ночь и делалось темно. А тут вроде еще ночь не наступила, а страшно, да и родителей все нет. Забилась белочка в дальний угол комнаты, сидит и дрожит. Ждет не дождется, когда же придут мама с папой. Нусины зубки так сильно стучали от страха и так громко она вздыхала и охала, что белочка, живущая по соседству, не выдержала и крикнула ей: — Эй

ты! Маленькая трусишка! Перестань дрожать из-за всяких пустяков! — Да,— отозвалась слабым голосом Нуся,— тебе хорошо, ты не боишься. А я одна в темной комнате, то и дело чудятся всякие ужасы и привидения. И что же мне делать, если я не могу, не умею быть смелой?! — Эх, ты! Глупая плакса,— прокричала соседка.— Я вот тоже одна, в темноте, но я ничего не боюсь. А тебе лишь бы поплакать да покапризничать. Обидными показались Нусе эти слова. Собралась она с духом и говорит: — Неправда! Пусть я боюсь темноты, но я не плакса и не капризуля. И вообще, я очень даже хорошая белочка. Помогаю маме и слушаюсь ее. Но... почему-то мне всегда страшновато в темноте. — Хм, нашла чего бояться. Я понимаю, медведя там, волка или охотника. А-а-а... ты, наверное, еще очень маленькая. И как тебе не стыдно! Ведь родители тебя оставили дома одну, как большую, а ты... Слушала это Нуся и все больше понимала, что и впрямь она уже не так мала, раз оставили ее дома одну, как ее соседку. Негоже ей уже дрожать как осиновый листок, оказавшись в темноте. Но как же ей не бояться ее? Напряглась Нуся. Терпела-терпела, думала-думала, как победить ей страх. Наконец, набралась она смелости, вздохнула поглубже и как выскочит на середину комнаты, размахивая лапками: — Я самая смелая из всех белочек! Никого и ничего не боюсь! Уходите прочь, страшные призраки и духи! Вот я вам сейчас задам! Осмотрелась она в темноте и почувствовала, что и впрямь ничего не боится и никаких привидений в помине нет. Засмеялась тогда Нуся над собой и поняла, что нечего ей в темноте бояться, разве что собственного страха. А тут, словно испугавшись Нусиной смелости, и метель кончилась, снова на небе появилось солнышко. В это же время подошли и Нусины родители: — Нуся, Нуся! Как же ты тут одна, без нас, в эту страшную метель? Мы так к тебе спешили! — Ничего, мамочка! Мне было ни капельки не страшно!— отозвалась белочка. — Вот умница! Совсем ты у нас взрослая. С тех пор Нуся уже никогда не боялась оставаться одна в темноте.

Вопросы для обсуждения

Чего боялась Нуся? Что помогло Нусе перестать бояться? Что еще можно было сделать?

25. Слоненок, который боялся темноты

Возраст: 4-9лет.

Направленность: Страх темноты и одиночества, повышенная тревожность. Ночные кошмары. Общая боязливость.

Ключевая фраза: «Я боюсь, там темно!»

На далекой планете, в самом центре сияющей пустоты, которую взрослые называют галактикой, жил-был Слоненок, который очень боялся темноты. Когда он оставался один в своей комнате, он зажигал свечку и садился на кровать, зорко всматриваясь в ночь. В эти минуты он думал над тем, как все-таки несправедливо устроен мир: почему-то надо беспрекословно слушаться взрослых, даже если они не правы: нельзя лазить руками в тарелку, когда ешь, надо каждое утро умываться и чистить зубы, с лучшим другом на прогулке нельзя бегать по лужам. А по ночам... Тут Слоненок тяжело вздохнул: надо сказать, что он очень боялся темноты. Ничего и никого в жизни Слоненок не боялся так, как этой черной пустоты, которая расползалась вокруг него по ночам. Вот и сегодня ночью он

сидел, обхватив себя руками, боясь пошевелиться. Он не отрывал взгляда от Огонька, мирно подрагивающего в ночной тиши, зная, что как только он оторвет от него взгляд, со всех сторон тут же к нему потянут руки всякие ночные страшилища. Но Огонек вдруг покачнулся и спрыгнул на стол рядом со Слоненком. — Привет, Слоненок! Я давно за тобой наблюдаю и ты мне очень нравишься... Давай станем друзьями. — Друзьями? С тобой? А как же мы сможем дружить? Ведь я такой большой, а ты — маленький. — Ну и что? Главное, чтобы вместе нам было бы интересно! — Ну хорошо, попробуем. А что мы будем делать? — Как что — играть! В колдунчики! Води! И Огонек со Слоненком стал играть. Заигравшись, они выбежали на улицу и оказались на лугу, среди ночных цветов, под звездным небом. И тут Слоненок испугался: он еще никогда не был один среди такого большого тумана темноты. — Ну что же ты, Слоненок?— спросил его Огонек, тряхнув рыжей шевелюрой. — Я боюсь,— прошептал Слоненок.— Здесь так много всего страшного: посмотри, какие чудища глядят на нас!— и он зажмурился. — Где чудища?— спросил Огонек и тихонько приблизился к Слоненку, но, приближаясь, он наступил на головку колокольчика и тот мелодично зазвонил, разрывая черную пелену тьмы. Он перепрыгнул на другой цветок, и тот тоже издал звон. И вскоре все цветы вокруг Слоненка пели веселые песенки. Услышав удивительную мелодию, Слоненок приоткрыл глаза и не поверил: тьма рассеялась, а цветы дружно кивали головками и беседовали друг с другом. Весело прошла эта ночь. Слоненок играл и разговаривал со своим новым другом — Огоньком. А под утро он вернулся домой, лег в кровать и подумал, что теперь будет с нетерпением ожидать прихода следующего вечера, когда вновь появится его новый друг и они опять поиграют. Слоненок глубоко вздохнул и... проснулся.

Вопросы для обсуждения

Чего боялся Слоненок? Чему Огонек научил Слоненка? Как ты думаешь, теперь Слоненок будет бояться темноты или чего-нибудь еще? Почему?

26. Приключения медвежонка

Коллективная сказка детей старшей группы детского сада

Возраст: 4-8 лет.

Направленность: По причине коллективного сочинения сказка поднимает практически весь круг детских проблем.

Медвежонок шел по лесу и увидел ребят: еще Медвежонка, Лисенка и Волчонка, они играли. Медвежонок подошел к ним, и они его приняли в игру в прятки. Но потом они его захотели съесть, потому что он им не понравился. Он неправильно играл, громко кричал. Медвежонок услышал про это и убежал домой. Дома он все рассказал маме. Вместе они пошли обратно и нашли их. Мама хотела их съесть, но ребята объяснили, почему они не приняли Медвежонка. Медвежонок понял, что ему надо было спокойно играть и никому не мешать. Тогда он подружился с ребятами. Затем Медвежонок с мамой пошли гулять в лес. Вдруг они заблудились. Темно. За деревом они увидели страшную тень. Это была тень мышки, но им показалось, что это большой зверь. Они бросились бежать и заблудились еще больше. Сели и заплакали: «Мы не знаем, куда идти!». Но тут из леса вышел Мыш. Это был тот самый Мыш, чьей тени они испугались. И они

увидели, что это не страшный зверь, а мышка. Мыш был умный, он знал все-все дороги в лесу. Он повел их домой и вывел из леса. По пути они поели вкусной малинки. Пришли домой и сладко-сладко заснули. Вопросы для обсуждения Сказка принципиально не для обсуждения, а для разыгрывания! 27. Сказка о Ежике, который хотел, чтобы на него обращали внимание Возраст: 5-9 лет. Направленность: Нарушения поведения: гиперактивность, агрессивность и деструктивное поведение, вызванное нехваткой внимания. Ключевая фраза: «А вот я какой!» Далеко-далеко, за морями, за горами, за высокими лесами, в дремучей-дремучей чаще была маленькая уютная полянка. На этой полянке жили всякие разные звери: белки, зайцы, обезьяны, попугаи и даже маленький гиппопотам. Среди них был один ежик по имени Вася, который очень гордился своими колючками. Был этот ежик Вася непохожий на других. Больше всего на свете любил он, когда на него обращали внимание. Настолько, что даже казалось, что все люди обращают на него внимания меньше, чем на других. Хотелось ежику, чтобы только на него всегда смотрели, только его все слушали. Встанет он утром, снимет пижаму и зашвырнет подальше, а мама потом ищет и ругается: «Куда ты ее подевал». Хоть и кричит. А все-таки на него. Приходит он на занятие с белкой-воспитательницей. Только начинает она что-нибудь рассказывать, ежик как захрюкает громко-громко. Все смеются, на него смотрят, а воспитательница его за шиворот и с поляны выгоняет. Затем к детям идет. Там замок из песка строиться. Зайдет ежик с одной стороны, с другой — никто на него не смотрит. Как размахнется тогда он — и ногой прям по замку. Девочки в плач, а мальчики кулаки сжимают — бить его хотят. И так каждый день. И все вроде бы хорошо, но стала такая жизнь ежику надоедать. Внимание-то конечно обращают — это приятно. Но ругаю много — от этого грустно. С такими печальными мыслями, однажды вечером, наш ежик лег спать. И вот, приснился ежику сон. Будто громадный волшебник в плаще расшитом золотыми нитками прилетел к нему и говорит: «Слушай ежик! Я буду тебя превращать!» Испугался ежик, запищал: «Нет, не надо меня, нет... нет...». «Не бойся» — улыбнулся волшебник — «Лучше послушай, как я тебе хочу поколдовать. Я отправлю тебя в два мира, сначала в один, а потом в другой. В одном из них ты бываешь часто и сам, в другом — не был никогда. Когда вернешься,— скажешь мне, где тебе больше понравилось». Взмахнул волшебник ярко-желтой палочкой, зашипело все вокруг и... Оказался ежик в невиданном царстве-государстве. И главное то, что сам он как-то себя по-странному ведет. Помогает он всем, поступки приятные совершает, слушает внимательно, что говорят ему, чужие игрушки не ломает, а, наоборот, чинить помогает. И внимания на него за это обращают — так, что даже стыдно немного. Приятно ежику, приятно и всем вокруг. Хвалят все ежика, умиляются им, разговаривают про него, а ему — как будто все время по головке гладят. Тут вдруг все начало меняться, треск, шипение, промелькнул пред глазами волшебник в мантии, и вот... другой мир. Тут все наоборот. Как в жизни. Тоже все на ежика смотрят, однако, за то, что например, нахулиганил он или побил кого-то или хрюкает громко. И ругают его и ругают. А под конец все: мама, папа, воспитательница, соседка, родственники, дети из группы всей толпой как окружили его. Каждый о своем кричит, ничего ежику непонятно, однако знает он, что каждому из них что-то не так он сделал. Шаг назад. Еще шаг. Отступает

ежик, звери на него. Еще шаг и как будто в черную яму падает ежик, только и слышен крик: «Не хочуууу здееееесь». Проснулся ежик Соскочил с кровати и вспомнил свой сон. И только захотелось зашвырнуть ему подальше свою пижаму, так, чтоб мама потом искала и ругалась на его, как подумал ежик: «А что если я наоборот делаю. Как в первом мире во сне?» Так и вышло. Сложил ежик ночную одежду на стульчик и маму ждет. Мама пришла, уже готовая ругаться и... только руками всплеснула: «Ах ты мой хороший. Какой ты молодец». Приятно стало ежику. Почесал он левую переднюю иголку и решил сегодня на этом не останавливаться. Отправился он на поляну. А там воспитательница-белка зверят считать учила, к школе их готовила. Подкрался он тихонько и стал ждать. Задет белка вопрос: «Сколько будет два плюс три». А зверята все в это время ворон считали, так, что ежик первым успел. «Пять!» — радостно выкрикнул он. «Вот, смотрите»,— важно проговорила белка, — «Учитесь все, как внимательно надо слушать». Еще больше приятнее стало ежику. И вот, когда занятие кончилось, отправился он к песочной куче. А там уже вовсю новый замок строится. Подошел он тихонько, дотронулся до плеча мишки и прошептал: «можно с вами поиграть». Глянул на него мишка и пробурчал недовольно: «Ну ладно уж, садись». Сел ежик и так вдруг у него красиво получилось башенки лепить, что скоро все звери свор работу бросили и только смотрели на него. «Ух ты, а мы и не знали, что ты так можешь!»— раздавалось по сторонам. «Я и сам не знал» — смущенно отвечал ежик. Когда наступил вечер, уставший но довольный ежик пришел домой. А дома... дома его ждал пирог. «Ты думаешь, я не заметила, что с сегодняшнего дня ты стал совсем другим» — ласково сказала мама.— «Я думаю, это надо отпраздновать». Ежик был не против. Засовывая в рот толстенный кусок маминого вкуснейшего пирога он еще раз подумал: «Как все-таки хорошо когда на тебя обращают внимание за чтонибудь хорошее». Вопросы для обсуждения Чего хотелось ежику? Зачем? Тебе хотелось бы того же? Как ежик пытался привлечь внимание? Как ты думаешь, в Чем была его ошибка? Каким теперь стал ежик? Что изменилось в его жизни?

Материал в помощь для диагностики психологического здоровья педагогических работников и обучающихся

Диагностика уровня стресса и стрессоустойчивости

Методика 1: Диагностика уровня стресса

Оцените уровень вашего стресса на настоящий момент. Отметьте, какие из нижеперечисленных признаков у вас имеются.

Интеллектуальные признаки стресса

1. Преобладание негативных мыслей
2. Трудность сосредоточения
3. Ухудшение показателей памяти
4. Постоянное и бесплодное вращение мыслей вокруг одной проблемы
5. Повышенная отвлекаемость
6. Трудность принятия решений, длительные колебания при выборе
7. Плохие сны, кошмары
8. Частые ошибки, сбои в вычислениях
9. Пассивность, желание переложить ответственность на кого-то другого
10. Нарушение логики; спутанное мышление
11. Импульсивность мышления, поспешные и необоснованные решения
12. Сужение поля зрения, кажущееся уменьшение возможных вариантов действия

Поведенческие признаки стресса

1. Потеря аппетита или переедание
2. Возрастание ошибок при выполнении привычных действий
3. Более быстрая или, наоборот, замедленная речь
4. Дрожание голоса
5. Увеличение конфликтных ситуаций на работе или в семье
6. Хроническая нехватка времени
7. Уменьшение времени, которое уделяется на общение с близкими и друзьями
8. Потеря внимания к своему внешнему виду
9. Конфликтное поведение
10. Низкая продуктивность деятельности
11. Нарушение сна или бессонница
12. Более интенсивное курение и употребление алкоголя

Эмоциональные признаки стресса

1. Беспокойство, повышенная тревожность
2. Подозрительность
3. Мрачное настроение
4. Ощущение постоянной тоски, депрессия
5. Раздражительность, приступы гнева

6. Эмоциональное равнодушие
7. Циничный, неуместный юмор
8. Уменьшение чувства уверенности в себе
9. Уменьшение удовлетворенности жизнью
10. Чувство отчужденности, одиночества
11. Потеря интереса к жизни
12. Снижение самооценки, появление чувства вины или недовольства собой, своей работой

Физиологические признаки стресса

1. Боли в разных частях тела неопределенного характера, головные боли.
2. Повышение ил и понижение АД
3. Учащенный или неритмичный пульс
4. Нарушение процессов пищеварения
5. Нарушение свободы дыхания
6. Ощущение напряжения в мышцах
7. Повышенная утомляемость
8. Судороги
9. Появление аллергии или иных кожных высыпаний
10. Повышенная потливость
11. Быстрое увеличение или потеря веса тела
12. Снижение иммунитета, частые недомогания

Обработка результатов.

Наличие каждого симптома из интеллектуальных или поведенческих признаков стресса оценивается в 1 балл, каждый симптом из «эмоционального» списка оценивается в 1,5 балла, а каждый симптом из «физиологического» списка оценивается в 2 балла. Таким образом, общая максимальная сумма по всему списку теоретически может достигать 66.

Показатель от 0 до 5 баллов считается хорошим: это означает, что в данный момент жизни у вас сколь-либо значимый стресс отсутствует.

Показатель от 6 до 12 баллов означает, что вы испытываете умеренный стресс, который может быть компенсирован с помощью рационального использования времени, периодического отдыха и нахождения оптимального выхода из сложившейся ситуации.

Показатель от 13 до 24 баллов указывает на достаточно выраженное напряжение эмоциональных и физиологических систем организма, которое возникло в ответ на сильный стрессорный фактор, который вам пока не удалось компенсировать. Здесь уже требуется применение специальных методов преодоления стресса, которые будут приведены в данной книге.

Показатель от 25 до 40 баллов указывает на состояние сильного стресса, для успешного преодоления которого желательна помощь психолога. Такая величина стресса говорит о том, что организм уже близок к пределу возможностей сопротивления стрессу и нужно срочно пересмотреть свое отношение к актуальной проблеме, а возможно, и к своему стилю жизни вообще.

Показатель свыше 40 баллов свидетельствует о переходе организма к третьей, наиболее опасной стадии стресса - истощению запасов адаптационной энергии. Человеку, имеющему столь высокий индекс показателя стресса, следует заняться своим здоровьем, пока обратимые психопатологические процессы не привели к стойким физиологическим или органическим изменениям, компенсировать которые будет весьма сложно.

Важное замечание: даже если у вас низкий уровень стресса, но этот стресс продолжается длительное время, следует принять меры для выявления его причин и своевременного устранения. Ученые установили, что хронический стресс относительно малой интенсивности опасней для здоровья, чем сильный, но непродолжительный стресс. Это связано с двумя причинами: биохимической (при длительном напряжении постепенно возникает истощение запасов антистрессовых гормонов) и чисто психологической (если человек долго не может справиться с источником своих неприятностей, у него возникает, чувство бессилия перед ситуацией и ощущение безнадежности положения, что усугубляет тяжесть стресса).

Методика 2: Диагностика состояния стресса (степени самоконтроля и эмоциональной лабильности в стрессовых условиях) (А. О. Прохоров)

Обведите кружком номера тех вопросов, на которые Вы отвечаете положительно.

Текст опросника

1. Я всегда стремлюсь делать работу до конца, но часто не успеваю и вынужден наверстывать упущенное.
2. Когда я смотрю на себя в зеркало, я замечаю следы усталости и переутомления на своем лице.
3. На работе и дома сплошные неприятности.
4. Я упорно борюсь со своими вредными привычками, но у меня не получается.
5. Меня беспокоит будущее.
6. Мне часто необходимы алкоголь, сигарета или снотворное, чтобы расслабиться после напряженного дня.
7. Вокруг происходят такие перемены, что голова идет кругом. Хорошо бы, если бы все не так стремительно менялось.
8. Я люблю семью и друзей, но часто вместе с ними я чувствую скуку и пустоту.
9. В жизни я ничего не достиг и часто испытываю разочарование в самом себе.

Обработка результатов

Подсчитываете количество положительных ответов по всем 9 вопросам. Каждому ответу «да» присваивается 1 балл (ответ «нет» оценивается в 0 баллов).

Результат *0—4* балла — означает высокий уровень регуляции в стрессовых ситуациях; *5-7* баллов — умеренный уровень; *8-9* баллов — слабый уровень.

Интерпретация результатов

Высокий уровень регуляции в стрессовых ситуациях. Человек ведет себя в стрессовой ситуации довольно сдержанно и умеет регулировать свои собственные эмоций. Как правило, такие люди не склонны раздражаться и винить других и себя в происходящих событиях.

Умеренный уровень регуляции в стрессовых ситуациях. Человек не всегда правильно и адекватно ведет себя в стрессовой ситуации. Иногда он умеет сохранять самообладание, но бывают также случаи, когда незначительные события нарушают эмоциональное равновесие (человек «выходит из себя»).

Слабый уровень регуляции в стрессовых ситуациях. Такие люди характеризуются высокой степенью переутомления и истощения. Они часто теряют самоконтроль в стрессовой ситуации и не умеют владеть собой. Таким людям важно развивать навыки саморегуляции в стрессе.

ОРИЕНТИРОВОЧНАЯ ОЦЕНКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ

Инструкция. С помощью этой таблицы вы можете оценить уровень вашего эмоционального благополучия. Обведите кружком цифры, соответствующие тем ответам, которые вам больше всего подходят.

Текст опросника

№ п/п	Утверждения	Оценка		
		Согласен в значительной мере	Согласен в некоторой степени	Не согласен совершенно
1	У меня много друзей	2	1	0
2	Похоже, я нравлюсь людям	2	1	0
3	Я горжусь тем, как прожил свою жизнь до сих пор	2	1	0
4	Мне просто приспособиться к внезапным изменениям ситуации	2	1	0
5	Я знаю, что я сам отвечаю за свою жизнь	2	1	0
6	Мне легко любить других людей	2	1	0
7	Мне нравится моя работа (учеба)	2	1	0
8	Мне просто выражать свои чувства	2	1	0
9	Обычно я счастлив	2	1	0
10	Мне нравится большинство людей, с которыми я знаком	2	1	0
11	Я знаю, что отношусь к тем, с кем люди хотели бы общаться	2	1	0
12	Мне бы не хотелось многое менять в себе	2	1	0
Общее количество очков:				

Интерпретация

• 22-24 очка. Вы достигли эмоционального благополучия. Вы уважаете себя, ощущаете свою индивидуальность и умеете радоваться жизни.

• 18—24 очка. Вас, вероятно, в какой-то степени можно назвать счастливым, но, по-видимому, вы не совсем довольны собой и недооцениваете себя как личность.

• 17 очков и менее. Вы могли бы получать от жизни намного больше радости, чем теперь.

Материал в помощь для укрепления психологического здоровья педагогических работников и обучающихся

Примерные конспекты семинаров-тренингов, нацеленных на укрепление психологического здоровья педагогических работников и обучающихся

Семинар-тренинг, направленный на развитие эмпатии будущих педагогов

Цель: содействовать развитию эмпатии студентов-будущих педагогических работников.

Задачи:

1. Способствовать формированию познавательного, эмоционального и деятельностного компонентов эмпатии студентов-будущих педагогических работников.
2. Содействовать укреплению позитивных межличностных взаимоотношений в студенческой группе.

1. Способствовать формированию коммуникативной культуры, необходимой для эффективного педагогического общения.
2. Содействовать формированию рефлексивной культуры, позитивной «Я-концепции» будущих педагогических работников.
3. Способствовать укреплению психологического здоровья студентов.

Упражнение № 1. «Приветствие» Цель: приветствовать участников, объединить группу для совместной работы, создать позитивную атмосферу для дальнейшей работы, развитие гибкости в общении. Ход упражнения Участникам предлагается образовать круг и разделиться на три равные части: «европейцев», «японцев» и «африканцев». Каждый из участников ходит по кругу и здоровается со всеми «своим способом»: «европейцы» пожимают руку, «японцы» кланяются, «африканцы» трутся локтями. Упражнение можно повторить несколько раз, так, чтобы каждый из участников смог побывать в разных ролях.

Упражнение № 2. «Тайны имени»

Цель: способствовать развитию умения слушать, формированию интереса к личности другого человека, рефлексивной культуры.

Ведущий: Давайте познакомимся. Расскажите о своем имени: его значение, историю, почему Вас так назвали или что-то, связанное с именем.

Рефлексия.

Информационный блок

Эмпатия - постижение эмоциональных состояний другого человека в форме сопереживания и сочувствия. Эмпатия имеет в своей основе социально-психологическое происхождение, проявляется в процессе общения человека с человеком, животным, при восприятии произведения искусства. Эмпатия включает в себя 3 тесно связанных друг с другом компонента: познавательный (распознавание, понимание эмоционального состояния другого человека),

эмоциональный (сопереживание, сочувствие) и деятельностный (оказание поддержки, помощи). Способность педагога к эмпатии является одной из основополагающих для эффективного педагогического общения, успешной профессиональной деятельности, для сохранения психологического здоровья.

Рефлексия.

Упражнение № 3 . «Чувства по кругу»

Цель: развитие способности каждого участника в области вербализации чувств и состояний.

Инструкция: «Сейчас мы будем бросать друг другу мяч, называя при этом какое-то состояние или чувство, а поймав брошенный нам мяч, будем называть антоним — противоположное состояние или чувство. Например, я бросаю мяч Тане и говорю: «Грустный». Таня, поймав мяч, называет антоним «веселый» и сама, бросая мяч кому-то другому, называет чувство или состояние. Постарайтесь быть внимательными и не бросать мяч кому-либо повторно, пока мяч не побывает у всех».

Рефлексия.

Упражнение №4. «Определи эмоцию» Цель: развитие способности понимать эмоции, чувства других людей по их внешним проявлениям.

Инструкция: «Сейчас вы получите карточки, на которых написаны названия тех или иных эмоциональных состояний или чувств. Вы прочитаете то, что написано на карточках и постараетесь сделать это так, чтобы надпись не видели другие члены группы. Затем каждый обладатель карточки изобразит это состояние или чувство с помощью мимики, пантомимики, жестикуляций. Делать это надо будет по очереди, выйдя сюда, в центр полукруга, и повернувшись лицом к группе. Наша задача - определить, какое состояние или чувство изображено».

Примерный перечень эмоциональных состояний и чувств для этого упражнения: радость, печаль, удивление, гнев, страх, тревога, восторг и т. п. После каждого воспроизведения наблюдатели высказывают свои предположения относительно изображенного состояния или чувства, а тренер называет его. Затем можно задать вопрос: «На какие признаки вы ориентировались, определяя состояние?». Обсуждение дает возможность собрать «банк» мимических, пантомимических и жестикуляторных проявлений, характерных для того или иного состояния. При проведении этого упражнения можно обнаружить соотношение роли мимических, пантомимических и жестикуляторных движений при определении тех или иных состояний.

Рефлексия.

Упражнение № 5. «Ситуация».

Цель: развитие навыков вхождения в различные эмоциональные ситуации, переживание соответствующих эмоций и состояний.

Участники группы стоят по кругу.

Инструкция: «Сейчас мы будем ходить по комнате и тот из нас, чье имя я назову, предложит ситуацию, в которой каждый попробует себя представить,

постарается в нее включиться и осознать те чувства, состояния, которые при этом возникают. Итак, я начну: мы идем по густой чаще леса…» Далее через каждые двадцать-тридцать секунд тренер называет имя следующего члена группы. После завершения упражнения можно задать вопросы: «Какие состояния у вас возникали в разных ситуациях?», «В какой из предложенных ситуаций вам было легче всего себя представить, в какой — сложнее?».

В ходе упражнения можно предлагать следующие ситуации: «Вы опаздываете в театр»; « Вас пригласили на прием к английской королеве», «Вы спускаетесь в темный подвал», «Вы на вернисаже современных художников», «Вы оказались в толпе людей» и т. д.

Рефлексия.

Упражнение № 6. «Карусель» Цель упражнения: развитие эмпатии; формирование навыков быстрого реагирования при вступлении в контакты, развитие гибкости в общении.

В упражнении осуществляется серия встреч, причем каждый раз с новым человеком. Задание: легко войти в контакт, поддержать разговор и проститься. Члены группы встают по принципу “карусели”, т. е. лицом друг к другу и образуют два круга: внутренний неподвижный и внешний подвижный. Примеры ситуаций: «Перед вами человек, которого вы хорошо знаете, но довольно долго не видели. Вы рады этой встрече…» «Перед вами незнакомый человек. Познакомьтесь с ним…» «Перед вами маленький ребенок, он чего-то испугался. Подойдите к нему и успокойте его…» «После длительной разлуки вы встречаете любимого (любимую), вы очень рады встрече…» Время на установление контакта и проведение беседы 1-2 минуты. Затем ведущий дает сигнал, и участники тренинга переходят к общению со следующим участником.

Рефлексия.

Упражнение № 7. «Комплимент»

Цель: содействовать развитию способности к эмпатии, направленности на другого человека, формирование позитивных межличностных отношений в группе, позитивной «Я-концепции» участников тренинга.

Участники по кругу говорят своему соседу что-нибудь приятное, обращаясь к нему по имени. Обсуждение: Что было легче и приятней: говорить комплимент или принимать?

Итоговая рефлексия.

Семинар-тренинг, направленный на сплочение группы

Цель: Содействовать укреплению позитивных межличностных взаимоотношений в студенческой группе.

Задачи:

1. Способствовать формированию познавательного и деятельностного компонентов межличностного взаимодействия студентов.
2. Способствовать формированию коммуникативной культуры, необходимой для эффективного педагогического общения.

3. Содействовать формированию рефлексивной культуры, позитивной «Я-концепции» будущих педагогических работников.

4. Способствовать укреплению психологического здоровья студентов.

Упражнение 1. «Приветствие»

Цель упражнения: определить цель улыбки как средства передачи сообщения.

Задание: приветствие партнера по общению улыбкой.

Инструкция: сегодня вместо слова «здравствуйте» мы будем приветствовать друг друга улыбкой. Вам предоставляется право выбрать разные варианты улыбок: искреннюю, надменную, ироничную, неискреннюю.

Анализ упражнения:

1. По каким признакам вы догадались о том, что улыбка искренняя, ироничная, надменная?

2. Что вы испытали, когда получили улыбку вместо приветствия?

3. Как часто и в каких ситуациях вы обычно используете улыбку для установления контакта?

Упражнение 2. «Мое настроение»

Цель упражнения: выражение настроения

Задание: нарисовать свое настроение на данный момент

Инструкция: На листе формата А – 4 изобразить свое настроение.

Устроим выставку наших настроений, подарим соседу только хорошее настроение, сопровождая подарок такими словами: «Я дарю тебе мое хорошее настроение…», а дальше пусть будет ваше ласковое слово, обращение, которое обычно адресуется вашим близким и любимым.

Анализ упражнения:

1. Что понравилось вам в данном упражнении?

2. Какие эмоции вы испытывали при дарении и получении «настроения» в виде рисунка?

Упражнение 3. «Комплимент»

Цель упражнения: создание положительного эмоционального настроя на собеседника, овладение техникой комплимента.

Задание: придумать комплимент, соответствующий личностным качествам собеседника.

Инструкция: вспомним слова Б. Окуджавы

« Давайте восклицать, друг другом восхищаться,

Высокопарных слов не стоит опасаться.

Давайте говорить друг другу комплименты,

Ведь это все любви счастливые моменты…!»

Сегодня будем говорить друг другу комплименты. Выберите себе партнера для выполнения задания. Обмен комплиментами будет происходить в форме диалога. Нужно не только получить комплимент, но и обязательно его возвратить.

Например:

- Наташа, ты такой отзывчивый человек!

- Да, это так! А еще, я добрая!

-А у тебя Оля, такие красивые глаза!

Комплимент принимается в определенной форме: Да, это так! А еще я…(добавляется положительное качество) и комплимент возвращается к говорящему.

Анализ упражнения:

1. С какими трудностями вы столкнулись при выполнении данного упражнения?

2. Были ли приятные моменты в упражнении, какие?

Упражнение 4. «Цветок» (под музыку)

Цель игры: помочь участникам пережить чувства взаимной поддержки и доверия, взаимопонимания на глубинном уровне.

Участники делятся на пары, один из них представляет себя бутоном. Он описывает свой цвет, форму, почву на которой растет.

Второй – представляет себя героем, оказывающему поддержку бутону.

Он подходит к сидящему, сгруппировавшись, бутону со стороны спины, нежно обхватывает его своими руками, и начинает укачивать.

Бутон набирает силу и «распускается». Затем партнеры меняются местами.

Анализ упражнения:

1. Расскажите о своих ощущениях после упражнения?

2. С какими трудностями вы столкнулись?

Упражнение 5. «Тарелка с водой»

Цель упражнения: развить взаимопонимание в группе, понять и обсудить закономерности возникновения взаимопомощи

Задание: группа участников, молча с закрытыми глазами, передает по кругу тарелку с водой.

В результате при передаче развиваются способы коммуникации, поиск рук партнера до момента передачи тарелки, предупреждение о передаче прикосновением.

Анализ упражнения:

1.Что, по вашему мнению, не удалось?

2. Как это можно исправить, что необходимо сделать?

3. Какие эмоции испытывали во время данного упражнения?

Упражнение 6. «Доверительное падение»

Цель игры: сближение членов группы, установление между ними доверительных отношений.

Психологический смысл упражнения

Развитие коммуникативных навыков, сплоченности членов группы, доверия.

Это упражнение дает прекрасную возможность, испытать, что такое доверие.

Задание: стоя спиной к партнерам упасть к ним на руки. Проводится по очереди с каждым членом группы.

Анализ упражнения:

1. Что было легче делать, падать или ловить?

2. Какие чувства вы испытывали при этом?

3. Есть ли в реальной жизни ситуации, где вы испытываете подобные чувства?

Участники рассказывают, что помогало или, наоборот, мешало выполнению задания. Что чувствовали те, которые падали, а что чувствовали те, кто замыкали круг.

Упражнение 7. «Чему я научилась»

Цель: рефлексия

Задание: дописать неоконченные предложения

- Я научилась….
- Я узнала, что….
- Я была удивлена тем, что…..
- Мне понравилось,……
- Я была разочарована тем, что….
- самым важным для меня было….

Завершение. Обсуждение по кругу:

- чему научилась сегодня…
- что буду использовать в своей работе …

Всем спасибо за активное участие!!!

Семинар-тренинг, направленный на развитие социальной перцепции будущих педагогических работников

Цель: развивать социальную перцепцию будущих педагогических работников.

Задачи:

1. Способствовать формированию познавательного компонента межличностного взаимодействия у студентов.
2. Содействовать укреплению позитивных межличностных взаимоотношений в студенческой группе.
3. Способствовать формированию коммуникативной культуры, необходимой для эффективного педагогического общения.
4. Содействовать формированию рефлексивной культуры, позитивной «Я-концепции» будущих педагогических работников.
5. Способствовать укреплению психологического здоровья студентов.

Упражнение 1. «Мы с тобой похожи тем, что...»

Цель: узнать друг друга, чем похожи, чем отличаемся друг от друга для того, что бы найти коллег по интересам.

Ход упражнения: Участники выстраиваются в два круга – внутренний и внешний, лицом друг к другу. Количество участников в обоих кругах одинаковое. Участники внешнего круга говорят своим партнерам напротив фразу, которая начинается со слов: «Мы с тобой похожи тем, что...». Например: что живем на планете Земля, учимся в одном классе и т.д. Участники внутреннего круга отвечают: «Мы с тобой отличаемся тем, что...» Например: что у нас разный цвет глаз, разная длина волос и т.д. Затем по команде ведущего участники внутреннего круга передвигаются (по часовой стрелке), меняя партнера. Процедура повторяется до тех пор, пока каждый участник внутреннего круга не повстречается с каждым участником внешнего круга.

Обсуждение:

Какие эмоции испытывали во время упражнения?

Что нового узнали о других?

Что интересное узнали?

Упражнение 2. «Постройтесь по росту!»

Цель: Преодолеть барьеры в общении между участниками, раскрепостить их.

Ход упражнения: Участники становятся плотным кругом и закрывают глаза. Их задача состоит в том, чтобы построиться в ряд по росту с закрытыми глазами. Когда все участники найдут свое место в строю, надо дать команду открыть глаза и посмотреть, что же получилось. После упражнения можно обсудить, сложно ли было выполнить это задание (как себя чувствовали участники) или нет.

Примечание: Игра имеет несколько вариантов. Можно дать задание построиться по цвету глаз (от самых светлых до самых темных, разумеется, не закрывая глаза), по цвету волос, по теплоте рук и т.д.

Обсуждение:

Удалось ли группе это сделать?

Что помогало? Поддержавало?

Какие эмоции испытывали во время упражнения?

Упражнение3. «Путанка»

Цель: Сплочение, улучшение взаимопонимания участников.

Ход упражнения: Все берутся за руки, стоя в кругу и начинают запутываться. Когда запутались все, и получилась одна большая «путанка», можно вообразить, что вся группа превратилась в одного огромного зверя. Теперь срочно необходимо определить, где находиться его голова, а где хвост. («Кто будет головой?А кто хвостом?», – спрашивает ведущий). Когда зверь сориентировался, где его право, а где его лево, он должен научиться двигаться во все стороны, в том числе и назад. А потом, зверь должен пробежаться, и может быть даже кого-то, попавшегося по пути, «съесть»

Обсуждение: какие ощущения и эмоции испытывали при выполнении задания?

Упражнение 4. «Поезд»

Цель: Сплочение, повышение взаимного доверия участников, тренировка уверенности поведения при необходимости действовать в условиях недостатка информации, положившись на партнеров.

Ход упражнения: 6-8 участников изображают «поезд», встав в колонну и положив руки на плечи стоящим впереди. Все, кроме первого, закрывают глаза. Этому «поезду» нужно проехать через препятствия, которые изображают другие участники. При малом количестве играющих часть препятствий можно изобразить с помощью стульев.

Задача «поезда» – проследовать от одной стены помещения до другой, по пути обязательно объехав по кругу 3-4 препятствия (ведущий указывает, какие именно) и, не столкнувшись с остальными. Препятствия, изображенные с помощью других игроков (желательно, чтобы те, которые нужно объехать по кругу, были именно из их числа), при приближении к ним «вагонов поезда» на

опасно-близкое расстояние могут издавать предостерегающие звуки – например, начинать шипеть.

Игра повторяется несколько раз, чтобы дать возможность каждому побыть и в роли препятствий, и в составе «поезда».

Если участников много и позволяют размеры помещения, можно сделать игру более динамичной, запуская одновременно по два «поезда».

Обсуждение:

Кому кем больше понравилось быть «локомотивом», «вагонами», препятствиями; с чем это связано?

Какие эмоции у кого возникали при движении в составе «поезда»?

Каким реальным жизненным ситуациям можно уподобить эту игру?

Упражнение 5. «Счёт до десяти»

Цель: прочувствовать друг друга, понять без слов и мимики.

Ход упражнения: «Сейчас по сигналу «начали» вы закроете глаза, опустите свои носы вниз и попытаетесь посчитать от одного до десяти. Но хитрость состоит в том, что считать вы будете вместе. Кто-то скажет «один», другой человек скажет «два», третий скажет «три» и так далее +. Однако в игре есть одно правило: слово должен произнести только один человек. Если два голоса скажут «четыре», счёт начинается сначала. Попробуйте понять друг друга без слов.

Обсуждение:

Что с вами происходило?

Если не получилось, то почему?

Какую стратегию вы выбрали?

Упражнение 6. «Опустить предмет»

Цель: Тренировка умения действовать решительно и, в то же время, координировать собственную активность с действиями других людей.

Ход упражнения: 6-10 участникам дают гимнастический обруч и просят держать его горизонтально на указательных пальцах вытянутых рук. Вместо обруча можно использовать и другие предметы подходящих размеров и веса (например, швабру или сделанную из плотного картона настенную таблицу размером приблизительно 1х1 м).

Задача участников: опустить предмет в указанное ведущим место. При этом он должен постоянно лежать на указательных пальцах всех участников; если чей-то палец теряет контакт с предметом или он падает, игра начинается заново.

Обсуждение:

Что испытывали при выполнении задания?

Если да, то с чем они связаны, как их удалось преодолеть?

Если нет, то, что помогло сразу скоординировать совместные действия?

Упражнение-игра7. «Тик-так»

Цель: Игра веселая и легкая, помогает снять напряжение предыдущего упражнения.

Ход упражнения: Участники передают друг другу звуковую передачу: «тик» – направо, «так» – налево по кругу. «Бум» – означает перемену направления передачи звука. Любой участник игры имеет право изменить направление передачи.

Рефлексия:

Какие психологические качества у вас проявились при участия в тренинге?
Какие чувства испытывали?
Что нового узнали о себе, о группе?
Как будете использовать эти знания?
Чему научились?
Как это пригодиться в будущем?
Что было важным?
Над чем вы задумались?
Что происходило с вами?
Что нужно развивать на будущее?
Рефлексия.

Семинар-тренинг, направленный на укрепление межличностных взаимоотношений в группе

Цель: Содействовать укреплению позитивных межличностных взаимоотношений в студенческой группе.

Задачи:

1. Способствовать повышению групповой сплоченности.
2. Содействовать формированию позитивного принятия себя и других.
3. Способствовать укреплению психологического здоровья студентов.

Упражнение 1. «Давайте поздороваемся»

Цель: снятие мышечного напряжения, переключение внимания.

Педагоги по сигналу психолога начинают хаотично двигаться по комнате и здороваться со всеми, кто встречается на пути. Здороваться нужно определённым образом, но при этом не разговаривать:

- 1 хлопок – здороваемся за руки
- 2 хлопка – здороваемся плечами
- 3 хлопка – здороваемся спинами.

Упражнение 2. Игра «Комплимент»

После приветствия предлагаю Вам встать в два круга: внутренний и внешний – разделимся на две группы. Внутренний круг говорит комплименты по очереди внешнему кругу. А внешний круг не забывает благодарить и мило улыбаться, принимать комплименты. А потом меняемся ролями.

- Настроение поднялось? Понравилось получать комплименты?
- Что приятнее: принимать или дарить комплименты?

Упражнение 3. Танец «частей тела» *(под мажорную, бодрую музыку)*

Чтобы воспринимать окружающий нас мир полноценно и с любовью, нужно открыть все свои чакры (1 большой круг).

- Повторяйте за мной: сначала двигаем кистями рук…затем предплечья…голова…живот…бедра…ноги…стопы…

Упражнение 4. «Портрет»

Цель: формирование позитивной самооценки.

Необходимо встать в круг, затем представить, что на картине изображена прекрасная графиня, княгиня, королева, принцесса и т.п. Это и есть Ваш портрет. Но говорить нужно от третьего лица. Необходимо начать со слов: «Это графиня

…….(своё имя) ……царства (назвать город, можно улицу, или можно самим выдумать). Она ……(и коротко рассказать о своих увлечениях настоящих, или прошлых). Желательно говорить о том, что многие не знают.

Упражнение 5. «Спутанные цепочки»

Цель: сплочение группы.

Участники встают в круг, закрывают глаза и вытягивают перед собой правую руку. Столкнувшись руки сцепляются. Затем участники вытягивают левую руку и снова ищут себе партнёра. Педагог – психолог помогает рукам соединиться и следит за тем, чтобы каждый держал за руки двух людей. Участники открывают глаза.

Упражнение 6. «Почесать спинку»

Цель: снятие напряжения, повышение групповой сплочённости.

Психолог просит участников встать в два больших круга так, чтобы каждый из них оказался напротив участника из второго круга. Затем предлагают, чтобы участники из внешнего и внутреннего круга одновременно повернулись направо. Каждый участник видит спину второго участника. Потом психолог предлагает начать делать массаж мягкий и приятный. Называет имена стоящих рядом участников, они начинают растирать ладони и разминать плечи. И так по кругу, пока не вернётся тот, которому начали делать массаж.

Упражнение 7. «Послание»

Цель: поддержать положительное эмоциональное состояние.

Написать на листе бумаги послание своим «соседям» только положительного содержания, подписать и свернуть. Перемешать и каждый участник берет первую попавшуюся бумажку с посланием. Прочитать только тогда, когда все будут находится за пределами этой комнаты.

Упражнение 8 . Рефлексия

(в кругу) - Давайте возьмемся за руки, улыбнемся и скажем друг другу «Спасибо»!

Семинар-тренинг, направленный на развитие навыков эффективного общения

Цель: Развитие навыков эффективного общения

Задачи:

- Способствовать развитию социально-психологической перцепции студентов.
- Развивать умение говорить легко и непринужденно.
- Развивать умение грамотно и красиво выстраивать рассказ.
- Развивать умение договариваться.
- Содействовать укреплению позитивных межличностных взаимоотношений в студенческой группе.
- Способствовать осознанию участниками собственных способов выражения различных межличностных отношений.
- Способствовать укреплению психологического здоровья студентов.

Упражнение 1. «Передать одним словом»

Я раздам вам карточки, на которых написаны названия эмоций, а вы, не показывая их другим участникам, скажете слово «Здравствуйте» с интонацией, соответствующей эмоции, написанной на вашей карточке. Остальные отгадывают, какую эмоцию пытался изобразить участник.

Список эмоций.

- Радость.
- Удивление.
- Сожаление.
- Разочарование.
- Подозрительность.
- Грусть.
- Веселье.
- Холодное равнодушие.
- Спокойствие.
- Заинтересованность.
- Уверенность.
- Желание помочь.
- Усталость.
- Волнение.
- Энтузиазм.

Рефлексия: (5 минут)

Насколько легко удавалось угадать эмоцию по интонациям?

Упражнение 2. «Это мое имя»

По кругу каждый по очереди называет свое имя. Затем он сообщает о своем имени что-нибудь.

Например, он может попытаться ответить на такие вопросы:

Знаю ли я, кто его для меня выбрал?

Знаю ли я, что означает мое имя?

Кто еще в семье носил это имя?

Упражнение 3.«Кто вы?»

Ведущий раздает всем карточки, где написаны названия животного. Названия повторяются на двух карточках.

- Прочитайте название на полученной карточке так, чтобы это видели только вы. Теперь задача каждого, - не говоря ни слова, найти свою пару, т. е. того, у кого на карточке написано её название того же животного. Можно использовать мимику и жесты. Когда находите свою пару глазами, подходите к ней и садитесь рядом. Говорить ничего нельзя, пока не услышите обращение к вам «Кто вы?»

Рефлексия:

- Как вы себя чувствовали в ходе выполнения упражнения?

- У вас получилось быть выразительными?

- Какие средства выразительности вам удалось найти, чтобы они были понятны другим?

Упражнение 4. «Завтрак с героем»

«Завтрак с героем» (30 минут)

Необходимый материал. Бумага, карандаши.

Представьте себе следующую ситуацию: у каждого из присутствующих есть возможность позавтракать с любым человеком. Это может быть знаменитость настоящего, или историческая фигура прошлого, или обыкновенный человек, который произвел на вас впечатление в какой-то момент его жизни. Каждый должен решить для себя, с кем он хотел бы встретиться, и почему.

Запишите имя своего героя на листе бумаги. Теперь поделитесь на пары, в паре надо решить с кем из двоих героев вы будите встречаться. На дискуссию у вас 2 минуты.

Теперь пары объединяются в четверки, которым, в свою очередь, необходимо выбрать только одного героя. На дискуссию у вас так же 2 минуты.

Теперь четвертки объединяются между собой и в течение 2 минут выбирают одного героя.

А теперь все объединяются, и решаете с кем вы будите завтракать.

Рефлексия: (10 минут)

Почему остался именно этот герой?

Легко было уступать и почему вы уступали?

Упражнение 5. «Да, и ещё…»

Цель: Тренировка умения одобрять партнера, демонстрировать ему свое уважение и готовность к сотрудничеству.

Инструкция:

Эффективно работающие команды отличаются тем, что обращают внимание на идеи и предложения, высказываемые различными членами группы. Это внимание означает, что команда признает ценность любой идеи и любого человека.

Упражнение будет проходить так: мы построим разговор со всеми участниками, каждый должен соглашаться со всем, что говорит ему собеседник, что бы тот ни сказал.

Игрок 1 начинает беседу, игрок 2 одобряет это высказывание, начиная свое предложение словами: «Да, и еще…». Следующий игрок тоже соглашается со вторым и добавляет что-то свое: «Да, и еще…».

Если первый игрок, например, говорит: «Пойдем в кино», второй игрок может, к примеру, сказать: «Да, и возьмем большую плитку шоколада с начинкой»; «Да, и помимо того, бутылку шампанского»; «Да, и еще я хочу, чтобы пробка выстрелила».

Таким образом, идет некое нарастание, поскольку каждое предложение подхватывается и продвигается дальше. Как правило, такой диалог неизбежно заканчивается комической ситуацией.

Упражнение 6. «Кошки-мышки»

Описание упражнения

Участники, взявшись за руки, образуют максимально широкий круг. В игре два водящих, один играет роль кошки, другой – мышки. Они выходят в центр круга. Задача кошки – поймать мышку. Глаза кошки завязаны. Она ловит мышку вслепую, по издаваемым той звукам. У участника, играющего роль мышки, глаза открыты, и он может свободно перемещаться, но обязан не реже, чем каждые 3 секунды, издавать писк, ориентируясь на который кошка его и ловит. Выходить за пределы круга участникам нельзя, задача стоящих в кругу участников –

предостеречь кошку от этого. Когда она подходит слишком близко к кому-либо из стоящих в кругу участников, тот начинает издавать предостерегающее шипение. Если этого оказывается недостаточно и кошка все равно движется за пределы круга, то ее можно «вручную» развернуть обратно и легонько подтолкнуть в направлении центра круга.

Упражнение 7. «Моя проблема в общении»

Вы пишите на отдельных листах бумаги в краткой, лаконичной форме ответ на вопрос: «В чем заключается твоя основная проблема в общении?» Листки не подписываются. Листки сворачиваются и складываются в общую кучу. Затем каждый участник произвольно берет любой листок, читает его и пытается найти прием, с помощью которого он смог бы выйти из данной проблемы. Группа слушает его предложение и оценивает, правильно ли понята соответствующая проблема и действительно ли предлагаемый прием способствует ее разрешению.

Рефлексия: (5 минут)

Что вы чувствовали, выполняя упражнение?

Упражнение 8. Игра «Обнимашки»

Берется мячик или яблоко, которое зажимается между подбородком и грудью. Задача: по кругу без рук передать мяч соседу.

Упражнение 9. «Подарок»

Сейчас мы будем делать подарки друг другу. Начиная с ведущего, каждый по очереди средствами пантомимы изображает какой-то предмет и передает его своему соседу справа (мороженое, ежика, гирю, цветок и т.п.)

Рефлексия

Рефлексия в конце тренинга: (15 минут)

«Итак, подведём итоги...», «Давайте ещё раз определим, что мы обсуждали...»

Семинар-тренинг, направленный на развитие коммуникативных умений, разрешение проблем в общении

Цель: содействовать формированию умений и навыков общения с разными группами людей.

Задачи:

освоение активного стиля общения;

совершенствование умений эффективного общения;

формирование стиля доверительного общения;

отработка навыков понимания окружающих людей

Общение людей друг с другом – чрезвычайно сложный и тонкий процесс. Неэффективность в общении может быть связана с полным или частичным отсутствием того или иного коммуникативного умения, например, умения ориентироваться и вести себя в конкретной ситуации.

Упражнение № 1. "Варианты общения"

Участники разбиваются на пары.

"Синхронный разговор". Оба участника в паре говорят одновременно в течение 10 секунд. Можно предложить тему разговора. Например, "Книга, которую я прочел недавно". По сигналу разговор прекращается.

"Игнорирование". В течение 30 секунд один участник из пары высказывается, а другой в это время полностью его игнорирует. Затем они меняются ролями.

"Спина к спине". Во время упражнения участники сидят друг к другу спиной. В течение 30 секунд один участник высказывается, а другой в это время слушает его. Затем они меняются ролями.

"Активное слушание". В течение одной минуты один участник говорит, а другой внимательно слушает его, всем своим видом показывая заинтересованность в общении с ним. Затем они меняются ролями.

Обсуждение: Как вы себя ощущали во время проведения первых трех упражнений? Не казалось ли вам, что вы слушаете с усилием, что это не так просто? Что мешало вам чувствовать себя комфортно? Как вы себя ощущали во время последнего упражнения? Что помогает вам в общении?

Упражнение № 2. "Шалаш"

Первые два участника становятся вплотную спиной друг к другу. Затем каждый из них делает шаг (два) вперед для того, чтобы установить равновесие и позу, удобную для двоих участников. Таким образом, они должны представить из себя основу "шалаша". По очереди к "шалашу" подходят и "пристраиваются" новые участники, находя для себя удобную позу и не нарушая комфорта других.

Примечание. Если участников более 12 человек, то лучше сформировать две (или более) команды.

Обсуждение: Как вы себя ощущали во время "постройки шалаша"? Что необходимо было сделать для того, чтобы каждый ощущал себя комфортно?

Упражнение № 3. "Акулы"

Материалы: два листа бумаги. Участники делятся на две команды. Всем предлагается вообразить себя в ситуации, когда корабль, на котором они плыли, потерпел крушение, и все находятся в открытом океане. Но в океане есть один островок, на котором можно спастись от акул (Каждая команда имеет свой "островок" – лист бумаги, на котором в начале игры могут поместиться все участники команды).

Капитан (ведущий), увидев "акулу", должен крикнуть "Акула!" Задача участников – быстро попасть на свой островок

После этого игра продолжается – люди покидают остров до следующей опасности. В это время ведущий уменьшает лист бумаги наполовину.

По второй команде "Акула!" задача игроков –быстро попасть на остров и при этом "сохранить" наибольшее количество людей. Тот, кто не смог оказаться на "острове", выходит из игры. Игра продолжается: "остров" покидается до следующей команды. В это время лист бумаги уменьшается еще наполовину. По команде "Акула!" задача игроков остается той же. По окончании игры результаты сравниваются: в какой команде осталось больше участников и почему.

Упражнение № 4. "Похвали себя"

Участникам предлагается подумать и рассказать о тех свойствах, качествах, которые им нравятся в себе или отличают от других. Это могут быть любые особенности характера и личности. Напомним, что овладение этими качествами делает нас уникальными.

Упражнение № 5. "Комплимент"

Каждому участнику предлагается сосредоточить свое внимание на достоинствах партнера и сказать ему комплимент, который бы звучал искренне и сердечно.

Упражнение № 6. "Ливень"

Один из участников исполняет роль "дирижера" ливня и становится в центре круга. Как в оркестре, дирижер вовлекает каждого в исполнение симфонии дождя по очереди. Став лицом к одному из участников, "дирижер" начинает быстро тереть одну ладонь о другую. Этот участник подхватывает движение, и по мере того, как "дирижер" поворачивается на месте, к действию подключаются все. Затем, дойдя до первого участника, он (она) начинает щелкать пальцами, и действие постепенно подхватывается всем кругом по мере того, как "дирижер" поворачивается. Следующий этап – это хлопки по бедрам, участники стучат ногами – крещендо ливню. Постепенно, как при настоящей грозе, громкость уменьшается, дирижер проходит все стадии в обратном порядке до тех пор, пока последний из исполнителей не перестает тереть ладони.

Упражнение № 7. "Я-высказывания"

Разыгрывается сценка на проблемную тему (например: друг опоздал на встречу и после предъявленных претензий не извинился, а стал нападать сам). Затем тренер объясняет, что для снижения накала конфликтной ситуации очень эффективно использование в общении "я-высказываний" – это способ сообщения собеседнику о своих нуждах, чувствах без осуждения или оскорбления.

Принципы, на которых строятся "я-высказывания":

– безоценочное описание действий, что совершил этот человек (не стоит: "ты пришел поздно", желательно: "ты пришел в 12 ночи");

– ваши ожидания (не стоит: "ты не вывел собаку", желательно: "я надеялся, что ты выведешь собаку");

– описание своих чувств (не стоит: "ты меня раздражаешь, когда делаешь это", желательно: "когда ты делаешь это, я испытываю раздражение");

– описание желаемого поведения (не стоит: "ты никогда не звонишь", желательно: "мне хотелось бы, чтобы ты звонил, когда задерживаешься").

Обсуждение: Почему, по вашему мнению, исполнители роли так поступили? Что помешало им спокойно воспринимать информацию?

Упражнение № 8. "Ролевая игра"

Разыгрывается сценка на предыдущую тему, при этом используются "я-высказывания", но актеры меняются ролями: роль парня исполняет девушка, а роль девушки – парень.

Обсуждение: Что изменилось с использованием "я-высказываний"? При каких обстоятельствах вы бы могли использовать навыки "я высказываний" в жизни?

Упражнение № 9. "Искусство достойного отказа"

У участников спрашивают, часто ли и при каких обстоятельствах в повседневной жизни им приходится говорить "нет" и всегда ли это легко. При каких обстоятельствах, в каком окружении это сделать труднее? Затем на темы,

предложенные самими участниками (ситуации отказа, которые вызывают трудности) разыгрываются сценки.

Обсуждение: Совместно с группой вырабатываются приемлемые правила достойного отказа:

твердо, но доброжелательно и спокойно говорить "нет", не вступая в препирательства, споры;

соглашаться с доводами, но при этом стоять на своем;

мягко прекратить разговор;

привести собеседнику свои аргументы;

предложить компромисс…

Упражнение № 10. "Смена акцентов"

Участников просят вспомнить не очень тяжелый конфликт или мелкую проблему и написать на листочке в одном предложении. Затем вместо согласных, используемых в этом предложении, вставить букву "Х" и, начисто переписать предложение. Читать полученный результат по кругу, не называя своей проблемы: (например: хохеха….)

Обсуждение: Что изменилось? Разрешился ли конфликт?

Упражнение № 11. "Дружественная ладошка"

На листе бумаги каждый обрисовывает свою ладонь, внизу подписывает своё имя. Участники оставляют листочки на стульях, сами встают и, двигаясь от листочка к листочку, пишут друг другу на нарисованных ладошках что-то хорошее (понравившиеся качества этого человека, пожелания ему).

Рефлексия

Семинар-тренинг, направленный на развитие коммуникативных умений, получение обратной связи в общении

Цель: Содействовать развитию перцептивно-рефлексивных умений студентов.

Задачи:

1. Способствовать формированию познавательного компонента межличностного взаимодействия студентов.
2. Способствовать формированию коммуникативной культуры, необходимой для эффективного педагогического общения.

3. Содействовать формированию рефлексивной культуры, позитивной «Я-концепции» будущих педагогических работников.

4. Способствовать укреплению психологического здоровья студентов.

Упражнение 1. «Давайте поздороваемся»

В начале нашей встречи я предлагаю поздороваться, но сделаем мы это необычным образом. Прежде всего, нам нужно разбиться на. Если Вы услышите 1 хлопок – здороваемся руками, 2 хлопка – здороваемся плечами, 3 хлопка – здороваемся спинами. Во время задания мы сохраняем молчание, здороваются только части нашего тела. Когда я позвоню в колокольчик, Ваша задача найти нового партнера.

Упражнение 2. Игра «Волшебная шляпа»

Что может сделать встречу приятной? (высказывания педагогов). Любую

встречу сделает приятной, услышанный комплимент. Мы будем передавать шляпу по кругу пока звучит музыка, когда музыка останавливается, тот, у кого она осталась, одевает ее на себя и говорит комплимент сидящему справа. Нужно не только получить комплимент, но и обязательно его возвратить. Комплимент принимается в определенной форме: Да, это так! А еще я…(добавляется положительное качество) и комплимент возвращается к говорящему.

Упражнение 3. «Узнай рисунок»

Каждый из нас получил комплимент. Комплимент улучшает настроение, позволяет по - другому посмотреть на себя. Нарисуйте, пожалуйста, за 5 (10) минут свой портрет, каким вы себя видите в коллективе или хотите видеть. Рисунки подписывать не надо».

После завершения работы тренер собирает рисунки в общую пачку. Затем он достает каждый рисунок из пачки, прикрепляет к доске или к флипчарту (можно перед этим пустить рисунок по кругу, чтобы все рассмотрели его поближе) и проводит его обсуждение с группой по следующим вопросам:

- Каков этот человек?
- Кто это может быть?

Участники угадывают автора рисунка. После того как группа узнала, кто был автором рисунка, тренер просит его сорвать цветок и закончить начатое предложение.

Упражнение 4. «Цветок»

На каждом цветке написано высказывание, которое нужно закончить:
Я горжусь…
Больше всего я хочу…
Человек, которым я восхищаюсь – это …
Больше всего я люблю…
Я мечтаю…
Три места, где я жил..
Три вещи, которые мне нравятся…
Три вещи, которые мне не нравятся…
Мое хобби…
Вы еще не знаете обо мне, что я..

Упражнение 5. «Я такой же, как ты»

Предыдущее упражнения, привело меня к мысли, что мы все разные, но в чем – то мы похожи. У меня в руках мячик. Тот, кому этот мячик достанется, бросает его любому педагогу и, обратившись по имени, объясняет, почему он такой же: Я такой же, как ты, потому что…». Тот, кому бросили мячик, выражает согласие или несогласие и бросает мячик следующему.

Упражнение 6. «Узнай через прикосновение»

Как Вы считаете, мы узнали друг о друге достаточно, чтобы узнать друг друга без слов? (высказывания участников)
Я предлагаю одному из Вас сейчас войти в центр круга, сесть на стул, положить руки на колени ладонями вверх и закрыть глаза. Мы все в произвольном порядке будем подходит к нему и класть свои руки ему на ладони. Сидящий на стуле

должен понять, чьи это руки. Каждый раз мы будем хлопать в ладоши, если подошедший назван правильно, и «нет в случае ошибки».

Упражнение 7. «Сердце коллектива»

У каждого коллектива есть свое сердце. Я предлагаю создать сердце нашего коллектива. Для этого напишите имя на листе бумаги и сложите его. Это необходимо для того, чтобы каждый из Вас мог вытянуть жребий с чьим – нибудь именем. Придумайте дружескую приятную фразу в адрес того, чье имя Вы вытянули по жребию. Возьмите маленькое сердечко и запишите на нем то, что Вы придумали. А сейчас, посмотрите, какое большое сердце я принесла. Оно станет сердцем нашего коллектива, после того, как мы приклеим все маленькие сердечки на наше большое сердце (педагоги под музыку приклеивают маленькие сердечки)

Упражнение 8. «Чему я научилась» подведение итогов

Тренинг, нацеленный на развитие творчества, гибкости мышления будущих педагогических работников

Цель: развивать креативность, гибкость мышления студентов-будущих педагогических работников.

Задачи:

1. Развивать креативность, гибкость мышления студентов-будущих педагогических работников.
2. Содействовать формированию позитивных межличностных взаимоотношений в студенческой группе.
3. Способствовать формированию коммуникативной культуры, необходимой для эффективного педагогического общения.
4. Развивать перцептивно-гностические умения, значимые для профессионально-педагогической деятельности.
5. Содействовать формированию рефлексивной культуры, позитивной «Я-концепции» будущих педагогических работников.
6. Способствовать укреплению психологического здоровья студентов.

Упражнение № 1. «ИМЯ В ДВИЖЕНИИ»

Участники встают в круг, каждый по очереди произносит свое тренинговое имя и показывает любое простое движение, которое больше всего соответствует его характеру. Все участники громко повторяют имя и движение участника. Таким образом все по очереди еще раз знакомятся.

Упражнение № 2. «НАРИСУЙ КРЕАТИВНОСТЬ»

(Участники группы сидят по кругу. В центре круга лежат бумага, краски, фломастеры и т.д.– все, что необходимо для рисования.)

Инструкция: "Сейчас я предлагаю каждому из нас взять лист бумаги и нарисовать креативность, так, как вы ее понимаете".

После того как все завершат рисунки, каждый рассказывает о своем рисунке, о том, как он (а) понимает, что такое креативность.

Информационный блок

Креативность (от лат. creatio – «созидание») – это способность человека порождать необычные идеи, оригинальные решения, отклоняться от традиционных схем мышления. Креативность является одним из компонентов творческой личности и не всегда зависит от эрудиции. Согласно американскому психологу Абрахаму Маслоу, творческая направленность свойственна всем от природы, но утрачивается многими под воздействием среды.

Т.С. Суслова выявила основные черты, характерные для креативных личностей. Это сознательность, ответственность, упорство, чувство долга, высокий контроль над поведением и эмоциями, решительность, предприимчивость, склонность к риску, социальная смелость, интеллектуальная лабильность. Препятствуют проявлению креативности низкий интеллект, нейротизм и тревожность.

Упражнение № 3. «НЕСТАНДАРТНОЕ МЫШЛЕНИЕ»

Инструкция: «Сейчас я начну предстоящую нам работу, брошу кому-то мяч и назову при этом любой предмет. Тот, которому достанется мяч, должен будет назвать три нестандартных способа использования этого предмета. Например, бросая мяч, я скажу "молоток". Кроме прямого назначения, молоток можно использовать в качестве пресс-папье для того, чтобы не разлетались лежащие на столе бумаги; можно использовать молоток в качестве ручки для тяжелой авоськи; можно, привязав к нему шпагат, применить его в качестве отвеса при строительных работах».

Обсуждение: "В чем заключались основные трудности, с которыми вы столкнулись при выполнении задания?", "Что вам помогало справляться с поставленной задачей?"

Упражнение № 4. «СВЯЗАНЫ НАВСЕГДА»

Участники разбиваются на пары. Становятся спинами друг к другу, вытягивают руки, образовывая лодочку. В этом положении, не отрываясь друг от друга, участники должны выполнять команды ведущего.

«Поднимите правую ногу, присядьте одновременно и поднимитесь, попрыгайте, повернитесь на 360 градусов в левую сторону, помашите крыльями, пройдите три шага вперед и назад, попробуйте попасть пятками к пяткам, сделайте три шага влево и вправо, сделайте качели, быстро поднимайте попеременно высоко ноги, потанцуйте вместе».

Упражнение № 5. «ПРИМЕНЕНИЕ УМЕНИЙ»

Каждый из участников называет какое-нибудь спортивное умение, которым он владеет (например, кататься на сноуборде или на роликах, подтягиваться на перекладине, кидать мяч в точно заданном направлении и т. п.). Потом остальные участники предлагают возможные варианты применения этих умений — не только в физкультуре и спорте, но и в других жизненных областях. Упражнение выполняется в общем кругу.

Упражнение обучает генерировать идеи о способах практического применения имеющихся у участников ресурсов, способствует повышению самооценки, а также повышает мотивацию к развитию новых умений и совершенствованию имеющихся.

Участники обмениваются своими впечатлениями и соображениями о том, какие новые умения и способы применения их заинтересовали.

Упражнение № 6. «СОСТАВЛЕНИЕ ПРЕДЛОЖЕНИЙ**»**

Участники разбиваются на команды по 4-6 человек. У них в руках листы бумаги и ручки.
Инструкция: "Задание, которое я сейчас вам предложу, надо будет выполнять письменно. Напишите в верхней части листа четыре буквы: Н Г О К. По моему сигналу мы начнем работу: надо будет составить как можно больше предложений, причем в каждом из написанных вами предложений первое слово должно начинаться на букву Н, второе – на букву Г, третье – на О, четвертое на К. Например, "Николай Говорит Очень Красиво". Сейчас у вас есть три минуты на выполнение задания. Начали!"
Через три минуты тренер предлагает каждой команде по очереди сказать, сколько написано предложений, а затем просит прочитать один из наиболее удачных вариантов. При ознакомлении с результатами работы участники обнаруживают для себя не использованные ими стилевые, содержательные и другие возможности для составления предложений, что усиливает их мотивацию и позитивно сказывается на результатах последующей работы.

Упражнение № 7. «ОСТРОВКИ**»**

Участники разбиваются на команды по 4-6 человек и на скорость выполняют задания. В ходе упражнения все члены команд должны разместиться на газете, пользуясь любым способом расположения (на всей газете, на ее половине, на четверти).

Смысл упражнения: Создание условий для воплощения и выдвижения идей о способах действия в нестандартной ситуации, сплочение группы, физическая разминка. Участники обмениваются эмоциями и чувствами и озвучивают все свои идеи.

Упражнение № 8. «ДАР УБЕЖДЕНИЯ»

Вызываются два участника. Каждому из них ведущий дает спичечный коробок, в одном из которых лежит цветная бумажка. После того, как оба участника выяснили, у кого из них в коробке лежит бумажка – каждый начинает доказывать "публике" то, что именно у него в коробке лежит бумажка. Задача публики решить путем консенсуса, у кого же именно лежит в коробке бумажка. В случае, если "публика" ошиблась, ведущий придумывает ей наказание (например, на протяжении одной минуты попрыгать).
Во время обсуждения важно проанализировать те случаи, когда "публика" ошибалась – какие вербальные и невербальные компоненты заставили ее поверить в ложь.

Упражнение № 9. «НЕОБЫЧНОЕ МЕСТО»

Участники группы сидят в кругу. У тренера в руках мяч.
Инструкция: «Сейчас каждый напишет на листке бумаги необычное место, в котором не хотел бы никогда оказаться. Затем участники меняются записками. Каждый по кругу должен назвать три вещи, которые он бы взял с собой в это место».

Упражнение № 10. «ТВОРЧЕСКАЯ ЖИЗНЬ**»**
Цель: обобщить представления участников о своих творческих способностях и путях их дальнейшего развития.
Материалы: бумага, ручки.
Процедура: Участники объединяются в команды по 5-6 человек и получают задание: составить перечень рекомендаций, которые позволят сделать более творческой собственную жизнь, нарисовать или записать их. Рекомендации должны быть реально воплотимы в жизнь всеми участниками или хотя бы большинством из них (т.е. не подразумевать наличие каких-либо редко встречающихся способностей, слишком крупных материальных затрат и т.п.).

РАЗДЕЛ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ

ПЕРЕЧЕНЬ ИСПОЛЬЗУЕМЫХ СРЕДСТВ ДИАГНОСТИКИ

Перечень используемых средств диагностики результатов учебной деятельности

Для диагностики компетенций используются следующие формы:

1. Устная форма:
- блиц-опрос;
- решение компетентностно-ориентированных задач.

2. Письменная форма:
- эссе;
- контрольные работы.

3. Устно-письменная форма:
- проекты с их устной защитой;
- отчеты по лабораторным работам с их устной защитой;

н- круглый стол;
- зачет.

Для текущего контроля качества усвоения обучающимися используется следующий инструментарий:

- Устные опросы по материалам лекций и теоретического модуля ЭУМК.

Критерии оценивания: владение системой понятий понятиями, степень обобщения, наличие примеров конкретизации применения в теории и практике дошкольного образования.

- Составление глоссария.

Критерии оценивания: точность и достоверность информации, отражение в работе контекста, в котором может быть употреблен данный термин.

- Подготовка чек-листов для оценки изучаемых феноменов.

Критерии оценивания: целостность и полнота охвата и фиксации явления, четкость и однозначность формулировок, измеримость результата, практическая применимость, актуальность, безопасность, возможность контроля.

- Написание эссе.

Критерии оценивания: степень раскрытия темы, соответствие структуре, самостоятельность суждений и аргументации (аргументация своего мнения с опорой на факты общественной жизни и/или личный социальный опыт), ясность, лаконичность изложения.

- Презентация учебно-исследовательских проектов.

Критерии оценивания: степень раскрытия темы, достоверность информации, необходимость и достаточность информации, наличие эмпирических данных и разработок, самостоятельность выполнения;

- Учебная конференция «Путь к психологическому здоровью» проводится совместно в двух учебных группах под руководством двух преподавателей с разных потоков в виде чередующихся выступлений (индивидуальных или

подгрупповых). Студенты могу предварительно объединяться в подгруппы и совместно выполнять задание.

Задание. Разработать индивидуальные или групповые практико-ориентированные проекты для обсуждения в соответствии с тематикой (на выбор участников подгруппы).

Выполнение: публичная защита и презентация проекта.

Презентация проекта должна включать в себя:

1. обозначение психологической задачи / проблемы, актуальной для темы проекта;
2. краткое описание и основная идея проекта, ее соответствие выбранной задаче / проблеме;
3. 3–5 образовательных ситуаций для обсуждения и рефлексии во время презентации проекта.

Презентация включает:	Критерии оценки презентации:
- краткое, яркое, структурированное изложение выбранной темы, способствующее запоминанию основных фактов, рефлексии опыта; - взаимосвязь с содержанием выступления	- информативность; - научность; - структурность и логичность построения; - краткость текста на каждом слайде; - отражение самого главного по выбранной теме; - способствует запоминанию основных положений; - оригинальность
Выступление включает:	Критерии оценки выступления:
- до 7-10 минут; - желательно сопровождение презентацией; - желательно включение материалов (фото и видео), отражающих реализацию обучающимися проекта в образовательном процессе; - может включать оригинально смонтированные кадры/отрывки из готовых произведений (худ. фильмов, мультфильмов, научно-популярных фильмов и т.д.); - может включать песни, стихотворения, инсценировки и т.д.; - может включать взаимодействие со зрителями, проведение игр, упражнений, экспериментов; - может представлять собой рассказ в творческой занимательной форме о самых важных фактах, закономерностях по выбранной теме; - может комбинировать все вышеописанные способы; - может быть реализован иным творческим путем	- соответствие выбранной теме; - отражение знаний участников по выбранной теме в яркой творческой форме; - участие в выступлении всех участников подгруппы; - свободное владение материалом выступления; - оригинальность; - креативность; - содержательность; - логичность построения; - соблюдение регламента выступления; - дисциплинированность, ответственность

Примерная тематика проектов:

1. Игра как средство укрепления психологического здоровья детей дошкольного возраста.
2. Укрепление психологического здоровья детей дошкольного возраста средствами сказки.
3. Возможности изобразительной деятельности в укреплении психологического здоровья детей дошкольного возраста.
4. Роль музыки в укреплении психологического здоровья ребенка и педагогического работника.
5. Оказание воспитанникам психолого-педагогической поддержки в преодолении страхов, повышенной тревожности посредством использования «специфически детских» видов деятельности.
6. Оказание воспитанникам психолого-педагогической поддержки в преодолении агрессивности посредством использования «специфически детских» видов деятельности.
7. Формирование рефлексивной культуры и позитивного самопринятия личности как важный путь укрепления психологического здоровья воспитателя дошкольного образования.
8. Развитие позитивного мышления и оптимистического мировосприятия как важное направление работы по укреплению психологического здоровья педагогических работников.
9. Развитие педагогической гибкости и творчества как важный путь повышения эффективности профессиональной деятельности и укрепления психологического здоровья воспитателя дошкольного образования.
10. Формирование коммуникативной культуры личности как важное направление работы по укреплению психологического здоровья педагогических работников.
11. Развитие социально-педагогической перцепции как важный путь повышения эффективности профессиональной деятельности и укрепления психологического здоровья воспитателя дошкольного образования.
12. Развитие саморегуляции педагогических работников посредством овладения приемами дыхательной гимнастики, визуализации, релаксации.
13. Развитие эмоциональной открытости, доверия к миру как важное направление работы по укреплению психологического здоровья личности.
14. Развитие эмпатии как важный путь повышения эффективности профессиональной деятельности и укрепления психологического здоровья воспитателя дошкольного образования.

Примерные вопросы к зачету по учебной дисциплине «Психологическое здоровье субъектов педагогического взаимодействия»

1. Психология здоровья как актуальное направление современной психологической науки.
2. Понятие о психологическом здоровье.
3. Вклад представителей гуманистической ориентации в разработку вопросов психологического здоровья личности.
4. Понимание сущности психологического здоровья в современных психологических школах.
5. Вклад белорусских психологов в изучение вопросов психологического здоровья ребенка.
6. Структурные компоненты психологического здоровья ребенка дошкольного возраста.
7. Характеристика уровней психологического здоровья воспитанников.
8. Факторы, обуславливающие психологическое здоровье детей раннего и дошкольного возраста.
9. Принципы и методы диагностики психологического здоровья детей раннего и дошкольного возраста.
10. Принципы и основные направления работы по укреплению психологического здоровья детей раннего и дошкольного возраста.
11. Оказание психолого-педагогической поддержки воспитанникам раннего и дошкольного возраста в преодолении страхов и повышенной тревожности.
12. Оказание психолого-педагогической поддержки детям дошкольного возраста в преодолении неуверенности в себе, формировании целостного позитивного Я-образа.
13. Основные пути и средства работы, направленной на снижение агрессивности воспитанников раннего и дошкольного возраста.
14. Оказание психолого-педагогической поддержки воспитанникам в период их адаптации к учреждению дошкольного образования и подготовки к школе как важные составляющие работы по укреплению психологического здоровья детей.
15. Формирование психологического здоровья воспитанников средствами «специфически детских» видов деятельности.
16. Возможности использования игры как средства укрепления психологического здоровья ребенка.
17. Понятие о профессиональном здоровье педагогического работника. Показатели профессионального здоровья воспитателя дошкольного образования.
18. Стресс в жизни и профессиональной деятельности педагогического работника. Формирование стрессоустойчивости и стрессоизменчивости как эффективный путь управления стрессом и сохранения и укрепления профессионального здоровья.
19. Профессиональное выгорание: сущность, структурные компоненты, симптомы и стадии.

20. Внутренние и внешние факторы, способствующие и препятствующие профессиональному выгоранию педагогических работников.
21. Основные пути и средства укрепления профессионального здоровья педагогического работника.
22. Повышение уровня профессиональной психологической культуры как главный путь укрепления профессионального здоровья и профилактики психического выгорания педагогического работника.
23. Индивидуальный стиль педагогического общения и деятельности как важное условие профессионального мастерства и здоровья воспитателя дошкольного образования.
24. Психологическое здоровье руководителя учреждения дошкольного образования: факторы, его определяющие, и пути укрепления.
25. Психологическое здоровье педагогического коллектива: факторы, его определяющие, и пути укрепления.
26. Укрепление психологического здоровья педагогических работников в процессе социально-психологического тренинга.
27. Сотрудничество учреждения дошкольного образования и семьи в интересах укрепления психологического здоровья субъектов педагогического взаимодействия.

Критерии оценок результатов учебной деятельности

№ п/п	Отметка	Критерии
1	зачтено	достаточный объем знаний в объеме учебной программы УВО по учебной дисциплине; усвоение основной литературы, рекомендованной учебной программой УВО по учебной дисциплине; использование научной терминологии, логическое изложение ответа на вопросы, умение делать выводы без существенных ошибок; владение инструментарием учебной дисциплины, умение его использовать в решении типичных задач; умение под руководством преподавателя решать типичные задачи; умение ориентироваться в основных теориях, концепциях и направлениях по изучаемой учебной дисциплине и давать им оценку; работа под руководством преподавателя на практических занятиях, допустимый уровень культуры исполнения заданий
2	не зачтено	фрагментарные (или отсутствие) знаний в объеме учебной программы по учебной дисциплине; незнание литературных источников, рекомендованных учебной программой по учебной дисциплине; неумение использовать научную терминологию учебной дисциплины, наличие в ответе грубых логических ошибок; пассивность на практических занятиях, низкий уровень культуры исполнения заданий; отказ от ответа, неявка на аттестацию без уважительной причины

ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

Учебно-методическая карта учебной дисциплины «Психологическое здоровье субъектов педагогического взаимодействия» (дневная форма получения образования)

Номер раздела, занятия	Название раздела, темы	Количество аудиторных часов			УСР	Самостоятельная работа студента (внеаудиторная)	Литература	Формы контроля знаний
		Лекции	Практические занятия	Лабораторные занятия				
1	2	3	4	5	6	7	8	9
	7 семестр							
1	**Психологическое здоровье как ценность личности и общества**	2				4		
1.1	**Психологическое здоровье: основные подходы к пониманию феномена** 1. Психология здоровья как наука о психологических причинах здоровья, методах и средствах его сохранения, укрепления и развития. 2. Основные подходы к пониманию здоровья. Психологические составляющие как значимые компоненты современного представления о здоровье.	2				4	1-3	Проверка конспектов. Подготовка презентаций

	3. Понятие о психологическом здоровье. Вклад представителей гуманистической ориентации в разработку вопросов психологического здоровья личности (А. Маслоу, К. Роджерс и др.). Экзистенциальный подход в решении вопросов психологического здоровья (логотерапия В. Франкла). 4. Понимание сущности психологического здоровья в современных психологических школах (И. В. Дубровина, А. В. Козлов, Я. Л. Коломинский, В. Э. Пахальян, В. И. Слободчиков и А. В. Шувалов, О. В. Хухлаева и др.). 5. Культурно-нравственный вектор в понимании психологического здоровья (концепция И. В. Дубровиной, антропологический подход В. И. Слободчикова, А. В. Шувалова). 6.Саморегулируемость как центральная характеристика психологически здорового человека и развитие способности к стрессоизменчивости как путь сохранения и укрепления психологического здоровья личности (О. В. Хухлаева).							
2	**Психологическое здоровье воспитанников дошкольного возраста**	8	8	4		32		
2.1	**Психологическое здоровье ребенка раннего и дошкольного возраста: структура, критерии, показатели и уровни** 1. Полноценное психическое, личностное развитие как необходимое условие психологического здоровья ребенка. Современные подходы к пониманию сущности психологического здоровья ребенка (Н. И. Гуткина, И. В. Дубровина, Н. В. Иванова и др.). 2. Взгляды на психологическое здоровье ребенка представителей антропологического подхода к	2	2			4	1-3	Проверка конспектов. Подготовка презентаций

	проблеме развития психики (В. И. Слободчиков, А. В. Шувалов и др.). 3. Подходы к пониманию феномена психологического здоровья ребенка сторонниками адаптационной модели здоровой личности (Р. Ассаджиоли, М. Г. Иванова, С. Фрайберг и др.). 4. Белорусские психологи о сущности психологического здоровья ребенка (Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько и др.). 5. Подходы к определению структуры психологического здоровья ребенка, его критериев, показателей и уровней (М. Г. Иванова, О. В. Хухлаева, Е. П. Чеснокова и др.). 6. Краткая характеристика структурных составляющих психологического здоровья детей младенческого, раннего и дошкольного возраста. 7. Психологическое здоровье детей, воспитывающихся в разных социокультурных условиях. Гендерные особенности становления психологического здоровья детей в раннем и дошкольном возрасте.							
2.2	**Факторы, обуславливающие психологическое здоровье детей раннего и дошкольного возраста** 1. Классификация факторов, обуславливающих психологическое здоровье ребенка и возникновение риска его нарушения в детстве. 2. Факторы, определяющие психологическое здоровье ребенка и возникновение риска его нарушения в младенческом возрасте. 3. Факторы, влияющие на становление психологического здоровья ребенка в раннем возрасте. 4. Взаимодействие внутренних и внешних факторов, обуславливающих психологическое здоровье воспитанников дошкольного возраста.	2				4	1-3	Проверка конспектов. Подготовка презентаций

2.3	**Диагностика психологического здоровья детей раннего и дошкольного возраста** 1. Диагностика психологического здоровья воспитанников как важный, начальный этап работы по его укреплению. Принципы диагностики психологического здоровья детей раннего и дошкольного возраста. 2. Методы изучения психологического здоровья детей и факторов, его определяющих. Наблюдение и его место в диагностике психологического здоровья ребенка. 3. Анализ продуктов детской деятельности и возможности его использования при изучении психологического здоровья ребенка и факторов, его определяющих. 4. Тестирование и возможности его использования при изучении психологического здоровья ребенка и факторов, его определяющих. 5. Диагностика психологического здоровья воспитанников и факторов, его определяющих, с помощью эксперимента.	2	2	2		4	1-3	Проверка конспектов. Характеристика психологического здоровья 2 воспитанников дошкольного возраста (на основе анализа результатов диагностики, осуществленной в учреждении дошкольного образования). Разработка психолого-педагогических рекомендаций, нацеленных на укрепление психологического здоровья данных воспитанников
2.4	**Сохранение и укрепление психологического здоровья воспитанников в условиях учреждения дошкольного образования и семьи**	2	4			12		
2.4.1	**Основные принципы и направления работы по укреплению психологического здоровья детей раннего и дошкольного возраста** 1. Сохранение и укрепление психологического здоровья детей как основная цель психологической службы учреждения дошкольного образования, приоритетная задача дошкольного образования. 2. Характеристика основных подходов к формированию и сохранению психологического здоровья детей (В. Э. Пахальян, О. В. Хухлаева и др.).	2	2			6	1-3	Устный опрос. Анализ видеороликов СНИЛ ФДО «Психологическое здоровье» (научный руководитель: Е.П. Чеснокова): 1) «Волшебная кисточка»: технология формирования психологического здоровья детей дошкольного возраста средствами художественной деятельности»

	3. Принципы формирования психологического здоровья детей раннего и дошкольного возраста. 4. Значимые направления работы по укреплению психологического здоровья детей. 5. Оказание психолого-педагогической поддержки воспитанникам раннего и дошкольного возраста в преодолении страхов и повышенной тревожности. 6. Оказание психолого-педагогической поддержки детям дошкольного возраста в преодолении неуверенности в себе, формировании целостного позитивного Я-образа. 7. Основные пути и средства работы, направленной на снижение агрессивности воспитанников раннего и дошкольного возраста. 8. Оказание психолого-педагогической поддержки воспитанникам в период их адаптации к учреждению дошкольного образования и подготовки к школе как важные составляющие работы по укреплению психологического здоровья детей.							(авторы: А.А. Галюк, А.С. Матвейчик) - https://www.youtube.com/watch?v=Uq-fhcYzWts&t=31s; 2) «Планета дружбы»: технология формирования благополучных межличностных отношений и психологического здоровья детей дошкольного возраста средствами игровой деятельности (авторы: Ю. Гуменюк, О. Гаврилович) - https://www.youtube.com/watch?v=_GyMu-KEoxk
2.4.2	**Формирование психологического здоровья воспитанников средствами «специфически детских» видов деятельности** 1. Создание благоприятных условий для развития игры и других «специфически детских» видов деятельности как необходимое условие сохранения и укрепления психологического здоровья детей. 2. Возможности использования игры как средства укрепления психологического здоровья ребенка: сюжетно-ролевой, режиссерской, подвижной, игры-драматизации. 3. Возможности использования художественной деятельности (изобразительной, музыкальной, театрально-художественной, литературно-		2	2		6	1-3	Составление примерной программы формирования психологического здоровья воспитанников дошкольного возраста средствами «специфически детских» видов деятельности. Внедрение элементов данной программы в образовательный процесс учреждения дошкольного образования; анализ проведенной работы

	художественной) как средства укрепления психологического здоровья ребенка. 4. Оказание воспитанникам психолого-педагогической поддержки в преодолении страхов, повышенной тревожности и агрессивности посредством использования «специфически детских» видов деятельности. 5. Анализ примерных программ формирования психологического здоровья детей раннего и дошкольного возраста средствами «специфически детских» видов деятельности и их внедрения в образовательный процесс учреждений дошкольного образования. 6. Совершенствование педагогического взаимодействия, использование в нем «игровой позиции» как важное условие успешности профилактической работы по сохранению психологического здоровья ребенка. 7. Повышение уровня психологической культуры педагогических работников, укрепление их профессионального здоровья как путь к психологическому здоровью воспитанников учреждения дошкольного образования.							
3	**Психологическое здоровье педагогического работника учреждения дошкольного образования**	8	10	2	2	20		
3.1	**Профессиональное здоровье и профилактика психического выгорания педагогических работников в учреждении дошкольного образования** 1. Здоровье педагогического работника как ценность и необходимое условие психологического здоровья воспитанников. 2. Понятие о профессиональном здоровье педагогического работника.	2	4			6	1-3	Анализ результатов аутодиагностики студентов, направленной на определение уровня стресса и степени выраженности психического выгорания (с помощью опросника В.В. Бойко либо опросника Н.Е. Водопьяновой,

	3. Показатели профессионального здоровья педагогического работника. 4. Стресс (эустресс, дистресс) в жизни и профессиональной деятельности воспитателя дошкольного образования. Симптомы стресса. 5. Формирование стрессоустойчивости и стрессоизменчивости как эффективный путь управления стрессом и сохранения и укрепления профессионального здоровья педагогического работника. 6. Психическое выгорание: сущность, структурные компоненты, симптомы и стадии. 7. Внутренние и внешние факторы, способствующие и препятствующие психическому выгоранию педагогических работников.							Е.С. Старченковой). Разработка студентами рекомендаций, нацеленных на укрепление собственного психологического здоровья, развитие стрессоизменчивости. Анализ проведения студентами социально-психологического тренинга, нацеленного на формирование стрессоустойчивости и стрессоизменчивости, профилактику психического выгорания воспитателей учреждений дошкольного образования (студентов)
3.2	**Основные пути и средства укрепления профессионального здоровья педагогического работника** 1. Повышение уровня профессиональной психологической культуры как главный путь укрепления профессионального здоровья и профилактики психического выгорания педагогического работника. 2. Предупреждение ригидности и консерватизма посредством развития педагогической гибкости как важный путь повышения эффективности профессиональной деятельности и укрепления психологического здоровья воспитателя дошкольного образования. 3. Развитие саморегуляции посредством овладения приемами дыхательной гимнастики, визуализации, релаксации.	2	2	2		6	1-3	Анализ проведения студентами социально-психологических тренингов, нацеленных на формирование психологической культуры, развитие саморегуляции, педагогической гибкости и творчества, позитивного мышления и оптимистического мировосприятия, позитивного самопринятия у воспитателей учреждений дошкольного образования (студентов факультета дошкольного образования)

	4. Развитие позитивного мышления и оптимистического мировосприятия, позитивного самопринятия как важные направления работы по укреплению психологического здоровья педагогического работника. 5. Укрепление психологического здоровья педагогических работников в процессе социально-психологического тренинга.							
3.3	**Индивидуальный стиль педагогического общения и деятельности как важное условие профессионального мастерства и здоровья** 1. Роль индивидуального стиля в реализации оптимального педагогического общения. 2. Классификация стилей общения. Влияние стиля педагогического общения воспитателя учреждения дошкольного образования на развитие личности ребенка и межличностных отношений в детской группе. 3. Понятие индивидуального стиля педагогического общения. 4. Понятия «индивидуальный стиль деятельности», «индивидуальный стиль педагогической деятельности». 5. Соотношение типического и индивидуального в стиле деятельности педагогического работника. 6. Понятие педагогической направленности. Основные подходы к классификации типов педагогической направленности. Стили деятельности воспитателя учреждения дошкольного образования в зависимости от специфики профессиональной направленности. 7. Роль рефлексивной культуры в формировании эффективного индивидуального стиля педагогического общения и деятельности воспитателя учреждения дошкольного образования. 8. Нахождение и совершенствование индивидуального стиля педагогического общения и деятельности как	2	2		2	4	1-3	Анализ проведения студентами социально-психологических тренингов, нацеленных на формирование рефлексивной культуры и основ индивидуального стиля педагогической деятельности студентов-будущих воспитателей учреждений дошкольного образования

	важное условие профессионального мастерства и здоровья.							
3.4	**Психологическое здоровье руководителя учреждения дошкольного образования и педагогического коллектива** 1. Социально-психологические аспекты управленческой деятельности. 2. Социально-психологический климат в учреждении дошкольного образования и факторы, его определяющие. 3. Стиль руководства и психологическое здоровье руководителя учреждения дошкольного образования и педагогического коллектива. 4. Социальная направленность личности руководителя как внутренний фактор, способствующий успешной реализации им организационно-управленческой деятельности, созданию благоприятного психологического климата в учреждении дошкольного образования и сохранения собственного профессионального здоровья. 5. Профессионально-личностные качества, необходимые для успешной реализации организационно-управленческой и профессионально-педагогической деятельности, укрепления психологического здоровья руководителя и педагогического коллектива (лидерские качества, интерес к преобразующей, творческой деятельности, самосовершенствованию, гибкость и др.). 6. Повышение уровня профессиональной психологической культуры как главный путь укрепления профессионального здоровья и профилактики психического выгорания руководителя учреждения дошкольного образования.	2	2			4	1-3	Устный опрос. Разработка психолого-педагогических рекомендаций, нацеленных на укрепление психологического здоровья руководителя учреждения дошкольного образования. Анализ проведения студентами социально-психологического тренинга, нацеленного на укрепление психологического здоровья, сплоченности педагогического коллектива, создание в нем благоприятного психологического климата

4	**Сотрудничество учреждения дошкольного образования и семьи в интересах укрепления психологического здоровья субъектов педагогического взаимодействия**	2	2		2	8		
4.1	**Приобщение законных представителей воспитанников к психологической культуре как важное условие укрепления психологического здоровья семьи** 1. Содействие учреждения дошкольного образования приобщению законных представителей воспитанников к психологической культуре как важное условие укрепления психологического здоровья детей и снижения выраженности факторов его риска. 2. Оказание родителям воспитанников содействия в осознании необходимости безусловного принятия ребенка, широкого использования в общении с ним разнообразных форм и средств эмоционально-телесного контакта, формирования у детей базового доверия к миру. 3. Сотрудничество с семьями воспитанников в формировании у детей чувства самоценности, веры в себя, социального интереса, эмпатии как значимых компонентов психологического здоровья. 4. Сотрудничество с законными представителями воспитанников в формировании у детей интереса и способностей к творчеству, создании благоприятных условий для творческого самовыражения как в самостоятельной, так и в совместной с взрослыми творческой деятельности.	2			2	4	1-3	Разработка студентами конспекта семинара-практикума для законных представителей воспитанников, нацеленного на приобщение их к психолого-педагогической культуре в вопросах психологического здоровья, реализацию совместной детско-родительской творческой деятельности, направленной на укрепление психологического здоровья семьи. Анализ проведения студентами данных мероприятий
4.2	**Укрепление психологического здоровья субъектов педагогического взаимодействия посредством организации совместной творческой деятельности в**		2			6	1-3	Учебная конференция «Путь к психологическому здоровью»

	условиях сотрудничества учреждения дошкольного образования и семьи 1. Стимулирование законных представителей воспитанников к соучастию в значимых для ребенка видах деятельности. Содействие осознанию ими важной роли «специфически детских» видов деятельности в развитии ребенка раннего и дошкольного возраста. 2. Сотрудничество учреждения дошкольного образования и семьи в деятельности по формированию психологического здоровья детей средствами игры и художественной деятельности. 3. Возрастание эмоциональной близости всех членов семьи, заинтересованности в значимых для ребенка видах деятельности, обретение компетентности взрослыми в вопросах укрепления психологического здоровья. 4. Проявление индивидуального и дифференцированного подхода во взаимодействии с семьями воспитанников в процессе сотрудничества и сотворчества в интересах психологического здоровья ребенка. 5. Возникновение чувства «мы – одна команда» (педагогические работники и семьи воспитанников) как значимый результат сотрудничества и сотворчества учреждения дошкольного образования и законных представителей его воспитанников в интересах психологического здоровья детей.							
	Всего за 7 семестр	**20**	**20**	**6**	**4 пр.**	**58**		**зачет**

Учебно-методическая карта учебной дисциплины «Психологическое здоровье субъектов педагогического взаимодействия» (заочная форма получения образования: полный и сокращенный срок обучения)

Номер раздела, занятия	Название раздела, темы	Количество аудиторных часов		Самостоятельная работа студента (внеаудиторная)	Литература	Формы контроля знаний
		Лекции	Практические занятия			
1	2	3	4	5	6	7
1	**Психологическое здоровье как ценность личности и общества**	1				
1.1	**Психологическое здоровье: основные подходы к пониманию феномена** 1. Психология здоровья как наука о психологических причинах здоровья, методах и средствах его сохранения, укрепления и развития. 2. Основные подходы к пониманию здоровья. Психологические составляющие как значимые компоненты современного представления о здоровье. 3. Понятие о психологическом здоровье. Вклад представителей гуманистической ориентации в разработку вопросов психологического здоровья личности (А. Маслоу, К. Роджерс и др.). Экзистенциальный подход в решении вопросов психологического здоровья (логотерапия В. Франкла). 4. Понимание сущности психологического здоровья в современных психологических школах (И. В. Дубровина, А. В. Козлов, Я. Л. Коломинский, В. Э. Пахальян, В. И. Слободчиков и А. В. Шувалов, О. В. Хухлаева и др.).	1		8	1-3	Проверка конспектов. Подготовка презентаций

	5. Культурно-нравственный вектор в понимании психологического здоровья (концепция И. В. Дубровиной, антропологический подход В. И. Слободчикова, А. В. Шувалова). 6.Саморегулируемость как центральная характеристика психологически здорового человека и развитие способности к стрессоизменчивости как путь сохранения и укрепления психологического здоровья личности (О. В. Хухлаева).					
2	**Психологическое здоровье воспитанников дошкольного возраста**	3	2			
2.1	**Психологическое здоровье ребенка раннего и дошкольного возраста: структура, критерии, показатели и уровни** 1. Полноценное психическое, личностное развитие как необходимое условие психологического здоровья ребенка. Современные подходы к пониманию сущности психологического здоровья ребенка (Н. И. Гуткина, И. В. Дубровина, Н. В. Иванова и др.). 2. Взгляды на психологическое здоровье ребенка представителей антропологического подхода к проблеме развития психики (В. И. Слободчиков, А. В. Шувалов и др.). 3. Подходы к пониманию феномена психологического здоровья ребенка сторонниками адаптационной модели здоровой личности (Р. Ассаджиоли, М. Г. Иванова, С. Фрайберг и др.). 4. Белорусские психологи о сущности психологического здоровья ребенка (Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько и др.). 5. Подходы к определению структуры психологического здоровья ребенка, его критериев, показателей и уровней (М. Г. Иванова, О. В. Хухлаева, Е. П. Чеснокова и др.). 6. Краткая характеристика структурных составляющих психологического здоровья детей младенческого, раннего и дошкольного возраста. 7. Психологическое здоровье детей, воспитывающихся в разных социокультурных условиях. Гендерные особенности	1		8	1-3	Проверка конспектов. Подготовка презентаций

	становления психологического здоровья детей в раннем и дошкольном возрасте.					
2.2	**Факторы, обуславливающие психологическое здоровье детей раннего и дошкольного возраста** 1. Классификация факторов, обуславливающих психологическое здоровье ребенка и возникновение риска его нарушения в детстве. 2. Факторы, определяющие психологическое здоровье ребенка и возникновение риска его нарушения в младенческом возрасте. 3. Факторы, влияющие на становление психологического здоровья ребенка в раннем возрасте. 4. Взаимодействие внутренних и внешних факторов, обуславливающих психологическое здоровье воспитанников дошкольного возраста.	1		8	1-3	Проверка конспектов. Подготовка презентаций
2.3	**Диагностика психологического здоровья детей раннего и дошкольного возраста** 1. Диагностика психологического здоровья воспитанников как важный, начальный этап работы по его укреплению. Принципы диагностики психологического здоровья детей раннего и дошкольного возраста. 2. Методы изучения психологического здоровья детей и факторов, его определяющих. Наблюдение и его место в диагностике психологического здоровья ребенка. 3. Анализ продуктов детской деятельности и возможности его использования при изучении психологического здоровья ребенка и факторов, его определяющих. 4. Тестирование и возможности его использования при изучении психологического здоровья ребенка и факторов, его определяющих. 5. Диагностика психологического здоровья воспитанников и факторов, его определяющих, с помощью эксперимента.		1	8	1-3	Проверка конспектов. Характеристика психологического здоровья 2 воспитанников дошкольного возраста (на основе анализа результатов диагностики, осуществленной в учреждении дошкольного образования). Разработка психолого-педагогических рекомендаций, нацеленных на укрепление психологического здоровья данных воспитанников

2.4	**Сохранение и укрепление психологического здоровья воспитанников в условиях учреждения дошкольного образования и семьи**	1	1			
2.4.1	**Основные принципы и направления работы по укреплению психологического здоровья детей раннего и дошкольного возраста** 1. Сохранение и укрепление психологического здоровья детей как основная цель психологической службы учреждения дошкольного образования, приоритетная задача дошкольного образования. 2. Характеристика основных подходов к формированию и сохранению психологического здоровья детей (В. Э. Пахальян, О. В. Хухлаева и др.). 3. Принципы формирования психологического здоровья детей раннего и дошкольного возраста. 4. Значимые направления работы по укреплению психологического здоровья детей. 5. Оказание психолого-педагогической поддержки воспитанникам раннего и дошкольного возраста в преодолении страхов и повышенной тревожности. 6. Оказание психолого-педагогической поддержки детям дошкольного возраста в преодолении неуверенности в себе, формировании целостного позитивного Я-образа. 7. Основные пути и средства работы, направленной на снижение агрессивности воспитанников раннего и дошкольного возраста. 8. Оказание психолого-педагогической поддержки воспитанникам в период их адаптации к учреждению дошкольного образования и подготовки к школе как важные составляющие работы по укреплению психологического здоровья детей.	1		8	1-3	Устный опрос. Анализ видеороликов СНИЛ ФДО «Психологическое здоровье» (научный руководитель: Е.П. Чеснокова): 1) «Волшебная кисточка»: технология формирования психологического здоровья детей дошкольного возраста средствами художественной деятельности» (авторы: А.А. Галюк, А.С. Матвейчик) - https://www.youtube.com/watch?v=Uq-fhcYzWts&t=31s; 2) «Планета дружбы»: технология формирования благополучных межличностных отношений и психологического здоровья детей дошкольного возраста средствами игровой деятельности (авторы: Ю. Гуменюк, О. Гаврилович) - https://www.youtube.com/watch?v=_GyMu-KEoxk
2.4.2	**Формирование психологического здоровья воспитанников средствами «специфически детских» видов деятельности**		1	8	1-3	Составление примерной программы формирования психологического здоровья

	1. Создание благоприятных условий для развития игры и других «специфически детских» видов деятельности как необходимое условие сохранения и укрепления психологического здоровья детей. 2. Возможности использования игры как средства укрепления психологического здоровья ребенка: сюжетно-ролевой, режиссерской, подвижной, игры-драматизации. 3. Возможности использования художественной деятельности (изобразительной, музыкальной, театрально-художественной, литературно-художественной) как средства укрепления психологического здоровья ребенка. 4. Оказание воспитанникам психолого-педагогической поддержки в преодолении страхов, повышенной тревожности и агрессивности посредством использования «специфически детских» видов деятельности. 5. Анализ примерных программ формирования психологического здоровья детей раннего и дошкольного возраста средствами «специфически детских» видов деятельности и их внедрения в образовательный процесс учреждений дошкольного образования. 6. Совершенствование педагогического взаимодействия, использование в нем «игровой позиции» как важное условие успешности профилактической работы по сохранению психологического здоровья ребенка. 7. Повышение уровня психологической культуры педагогических работников, укрепление их профессионального здоровья как путь к психологическому здоровью воспитанников учреждения дошкольного образования.					воспитанников дошкольного возраста средствами «специфически детских» видов деятельности. Внедрение элементов данной программы в образовательный процесс учреждения дошкольного образования; анализ проведенной работы
3	**Психологическое здоровье педагогического работника учреждения дошкольного образования**	2	2			
3.1	**Профессиональное здоровье и профилактика психического выгорания педагогических работников в учреждении дошкольного образования**	1		8	1-3	Анализ результатов аутодиагностики студентов, направленной на определение

	1. Здоровье педагогического работника как ценность и необходимое условие психологического здоровья воспитанников. 2. Понятие о профессиональном здоровье педагогического работника. 3. Показатели профессионального здоровья педагогического работника. 4. Стресс (эустресс, дистресс) в жизни и профессиональной деятельности воспитателя дошкольного образования. Симптомы стресса. 5. Формирование стрессоустойчивости и стрессоизменчивости как эффективный путь управления стрессом и сохранения и укрепления профессионального здоровья педагогического работника. 6. Психическое выгорание: сущность, структурные компоненты, симптомы и стадии. 7. Внутренние и внешние факторы, способствующие и препятствующие психическому выгоранию педагогических работников.					уровня стресса и степени выраженности психического выгорания (с помощью опросника В.В. Бойко либо опросника Н.Е. Водопьяновой, Е.С. Старченковой). Разработка студентами рекомендаций, нацеленных на укрепление собственного психологического здоровья, развитие стрессоизменчивости. Анализ проведения студентами социально-психологического тренинга, нацеленного на формирование стрессоустойчивости и стрессоизменчивости, профилактику психического выгорания воспитателей учреждений дошкольного образования (студентов)
3.2	**Основные пути и средства укрепления профессионального здоровья педагогического работника** 1. Повышение уровня профессиональной психологической культуры как главный путь укрепления профессионального здоровья и профилактики психического выгорания педагогического работника. 2. Предупреждение ригидности и консерватизма посредством развития педагогической гибкости как важный путь повышения эффективности профессиональной деятельности и укрепления психологического здоровья воспитателя дошкольного образования.		1	8	1-3	Анализ проведения студентами социально-психологических тренингов, нацеленных на формирование психологической культуры, развитие саморегуляции, педагогической гибкости и творчества, позитивного мышления и оптимистического мировосприятия, позитивного самопринятия у воспитателей учреждений дошкольного

	3. Развитие саморегуляции посредством овладения приемами дыхательной гимнастики, визуализации, релаксации. 4. Развитие позитивного мышления и оптимистического мировосприятия, позитивного самопринятия как важные направления работы по укреплению психологического здоровья педагогического работника. 5. Укрепление психологического здоровья педагогических работников в процессе социально-психологического тренинга.					образования (студентов факультета дошкольного образования)
3.3	**Индивидуальный стиль педагогического общения и деятельности как важное условие профессионального мастерства и здоровья** 1. Роль индивидуального стиля в реализации оптимального педагогического общения. 2. Классификация стилей общения. Влияние стиля педагогического общения воспитателя учреждения дошкольного образования на развитие личности ребенка и межличностных отношений в детской группе. 3. Понятие индивидуального стиля педагогического общения. 4. Понятия «индивидуальный стиль деятельности», «индивидуальный стиль педагогической деятельности». 5. Соотношение типического и индивидуального в стиле деятельности педагогического работника. 6. Понятие педагогической направленности. Основные подходы к классификации типов педагогической направленности. Стили деятельности воспитателя учреждения дошкольного образования в зависимости от специфики профессиональной направленности. 7. Роль рефлексивной культуры в формировании эффективного индивидуального стиля педагогического общения и деятельности воспитателя учреждения дошкольного образования.	0,5	0,5	8	1-3	Анализ проведения студентами социально-психологических тренингов, нацеленных на формирование рефлексивной культуры и основ индивидуального стиля педагогической деятельности студентов-будущих воспитателей учреждений дошкольного образования

	8. Нахождение и совершенствование индивидуального стиля педагогического общения и деятельности как важное условие профессионального мастерства и здоровья.					
3.4	**Психологическое здоровье руководителя учреждения дошкольного образования и педагогического коллектива** 1. Социально-психологические аспекты управленческой деятельности. 2. Социально-психологический климат в учреждении дошкольного образования и факторы, его определяющие. 3. Стиль руководства и психологическое здоровье руководителя учреждения дошкольного образования и педагогического коллектива. 4. Социальная направленность личности руководителя как внутренний фактор, способствующий успешной реализации им организационно-управленческой деятельности, созданию благоприятного психологического климата в учреждении дошкольного образования и сохранения собственного профессионального здоровья. 5. Профессионально-личностные качества, необходимые для успешной реализации организационно-управленческой и профессионально-педагогической деятельности, укрепления психологического здоровья руководителя и педагогического коллектива (лидерские качества, интерес к преобразующей, творческой деятельности, самосовершенствованию, гибкость и др.). 6. Повышение уровня профессиональной психологической культуры как главный путь укрепления профессионального здоровья и профилактики психического выгорания руководителя учреждения дошкольного образования.	0,5	0,5	8	1-3	Устный опрос. Разработка психолого-педагогических рекомендаций, нацеленных на укрепление психологического здоровья руководителя учреждения дошкольного образования. Анализ проведения студентами социально-психологического тренинга, нацеленного на укрепление психологического здоровья, сплоченности педагогического коллектива, создание в нем благоприятного психологического климата

4	**Сотрудничество учреждения дошкольного образования и семьи в интересах укрепления психологического здоровья субъектов педагогического взаимодействия**		2			
4.1	**Приобщение законных представителей воспитанников к психологической культуре как важное условие укрепления психологического здоровья семьи** 1. Содействие учреждения дошкольного образования приобщению законных представителей воспитанников к психологической культуре как важное условие укрепления психологического здоровья детей и снижения выраженности факторов его риска. 2. Оказание родителям воспитанников содействия в осознании необходимости безусловного принятия ребенка, широкого использования в общении с ним разнообразных форм и средств эмоционально-телесного контакта, формирования у детей базового доверия к миру. 3. Сотрудничество с семьями воспитанников в формировании у детей чувства самоценности, веры в себя, социального интереса, эмпатии как значимых компонентов психологического здоровья. 4. Сотрудничество с законными представителями воспитанников в формировании у детей интереса и способностей к творчеству, создании благоприятных условий для творческого самовыражения как в самостоятельной, так и в совместной с взрослыми творческой деятельности.		1	8	1-3	Разработка студентами конспекта семинара-практикума для законных представителей воспитанников, нацеленного на приобщение их к психолого-педагогической культуре в вопросах психологического здоровья, реализацию совместной детско-родительской творческой деятельности, направленной на укрепление психологического здоровья семьи. Анализ проведения студентами данных мероприятий
4.2	**Укрепление психологического здоровья субъектов педагогического взаимодействия посредством организации совместной творческой деятельности в условиях сотрудничества учреждения дошкольного образования и семьи** 1. Стимулирование законных представителей воспитанников к соучастию в значимых для ребенка видах деятельности. Содействие осознанию ими важной роли «специфически		1	8	1-3	Учебная конференция «Путь к психологическому здоровью»

	детских» видов деятельности в развитии ребенка раннего и дошкольного возраста. 2. Сотрудничество учреждения дошкольного образования и семьи в деятельности по формированию психологического здоровья детей средствами игры и художественной деятельности. 3. Возрастание эмоциональной близости всех членов семьи, заинтересованности в значимых для ребенка видах деятельности, обретение компетентности взрослыми в вопросах укрепления психологического здоровья. 4. Проявление индивидуального и дифференцированного подхода во взаимодействии с семьями воспитанников в процессе сотрудничества и сотворчества в интересах психологического здоровья ребенка. 5. Возникновение чувства «мы – одна команда» (педагогические работники и семьи воспитанников) как значимый результат сотрудничества и сотворчества учреждения дошкольного образования и законных представителей его воспитанников в интересах психологического здоровья детей.					
	Всего	**6**	**6**	**96**		**зачет**

Требования к выполнению управляемой самостоятельной работы студентов для дневной (очной) формы получения образования по учебной дисциплине «Психологическое здоровье субъектов педагогического взаимодействия»

№ п/п	Название темы, раздела	Кол-во часов на УСР	Задания	Форма выполнения
3.3	Индивидуальный стиль педагогического общения и деятельности как важное условие профессионального мастерства и здоровья	2 пр.	Уровень 1. Осуществить анализ проявлений эффективного индивидуального стиля педагогического общения и деятельности нескольких педагогов-мастеров и отразить его в эссе «Индивидуальный стиль педагогического общения и деятельности как важное условие профессионального развития и здоровья педагогов-мастеров» на основании теоретических источников. Уровень 2. Осуществить самоанализ сильных и слабых сторон реализации профессионально-педагогической деятельности и общения, факторов, их обуславливающих, а также предпосылок формирования собственного эффективного индивидуального стиля педагогического общения и деятельности на основании аутодиагностики. Уровень 3. Отразить результат в эссе «Индивидуальный стиль педагогического общения и деятельности как важное условие моего профессионального развития и здоровья».	Подготовка списка научно-методических и художественных источников по теме. Описание методов и результата аутодиагностики. Подготовка эссе
4.1	Приобщение законных представителей воспитанников к психологической культуре как важное условие укрепления психологического здоровья семьи	2 пр.	Уровень 1. Законспектировать статью: Панько, Е.А. Взаимодействие учреждения дошкольного образования с родителями воспитанников как важное условие укрепления психологического здоровья детей / Е. А. Панько, Е. П. Чеснокова / Социальная защита и здоровье личности в контексте реализации прав человека: наука, образование, практика [Электронный ресурс]: материалы междунар. науч.-практ. конф., Респ. Беларусь, Минск, 26-27 ноября	Подготовка конспекта статьи. http://elib.bsu.by/handle/123456789/157435

			2015 г. / редкол.: Э. И. Зборовский (отв. редактор) [и др.] - Мн.: БГУ, 2016. – С. 389-394. https://bspu.by/blog/chesnokova/article/publish/vzaimodejstvie-uchrezhdeniya-doshkol-nogo-obrazovaniya-s-roditelyami-vospitannikov-kak-vazhnoe-uslovie-ukrepleniya-psihologicheskogo-zdorov-ya-detej/.docx Уровень 2. Разработать конспект семинара-практикума для законных представителей воспитанников, нацеленного на приобщение их к психолого-педагогической культуре в вопросах психологического здоровья, реализацию совместной детско-родительской творческой деятельности, направленной на укрепление психологического здоровья семьи. Уровень 3. Реализация конспекта семинара-практикума в образовательном процессе	Подготовка конспекта семинара-практикума. Реализация конспекта семинара-практикума в образовательном процесс, отчет о реализации

Требования к самостоятельной (внеаудиторной) работе студентов для дневной (очной) формы получения образования по учебной дисциплине «Психологическое здоровье субъектов педагогического взаимодействия»

№ п/п	Название темы, раздела	Кол-во часов на СРС	Задание	Форма выполнения
1.1	Психологическое здоровье: основные подходы к пониманию феномена	4	Изучить теоретический материал темы: основные понятия, их соотношение. Осуществить анализ современных концепций психологического здоровья (работа с первоисточниками)	Подготовка конспектов, тематического словаря
2.1	Психологическое здоровье ребенка раннего и дошкольного возраста: структура, критерии, показатели и уровни	4	Изучить теоретический материал темы: основные понятия, их соотношение. Осуществить анализ современных концепций психологического здоровья ребенка (работа с первоисточниками). Просмотреть и проанализировать 1-ю часть Web-лекции Чесноковой Е.П. «Психологическое здоровье ребенка. Работа с детьми, находящимися в группе риска нарушения психологического здоровья»	Подготовка конспектов, тематического словаря
2.2	Факторы, обуславливающие психологическое здоровье детей раннего и дошкольного возраста	4	Изучить теоретический материал темы: основные понятия, их соотношение. Осуществить анализ современных концепций психологического здоровья ребенка (работа с первоисточниками). Просмотреть и проанализировать 2-ю часть Web-лекции Чесноковой Е.П. «Психологическое здоровье ребенка. Работа с детьми, находящимися в группе риска нарушения психологического здоровья»	Подготовка конспектов, тематического словаря
2.3	Диагностика психологического здоровья детей раннего и дошкольного возраста	4	Изучить теоретический материал темы: основные понятия, их соотношение. Осуществить анализ современных концепций психологического здоровья ребенка (работа с первоисточниками). Просмотреть и проанализировать 3-ю часть Web-лекции Чесноковой Е.П. «Психологическое здоровье ребенка. Работа	Подготовка конспектов, тематического словаря. Характеристика психологического здоровья 2 воспитанников дошкольного возраста (на основе анализа результатов диагностики,

			с детьми, находящимися в группе риска нарушения психологического здоровья». Составить характеристику психологического здоровья 2 воспитанников дошкольного возраста (на основе анализа результатов диагностики, осуществленной в учреждении дошкольного образования). Разработать психолого-педагогические рекомендации, нацеленные на укрепление психологического здоровья данных воспитанников	осуществленной в учреждении дошкольного образования). Разработка психолого-педагогических рекомендаций, нацеленных на укрепление психологического здоровья данных воспитанников
2.4.1	Основные принципы и направления работы по укреплению психологического здоровья детей раннего и дошкольного возраста	6	Осуществить анализ видеороликов СНИЛ ФДО «Психологическое здоровье» (научный руководитель: Е.П. Чеснокова): 1) «Волшебная кисточка»: технология формирования психологического здоровья детей дошкольного возраста средствами художественной деятельности» (авторы: А.А. Галюк, А.С. Матвейчик) - https://www.youtube.com/watch?v=Uq-fhcYzWts&t=31s; 2) «Планета дружбы»: технология формирования благополучных межличностных отношений и психологического здоровья детей дошкольного возраста средствами игровой деятельности (авторы: Ю. Гуменюк, О. Гаврилович) -https://www.youtube.com/watch?v=_GyMu-KEoxk Составить картотеку игр и упражнений, нацеленных на укрепление психологического здоровья воспитанников дошкольного возраста: преодоление неуверенности в себе, страхов, повышенной тревожности и агрессивности, формирование целостного позитивного Я-образа, развитие саморегуляции	Подготовка конспектов, тематического словаря. Составление картотеки игр и упражнений
2.4.2	Формирование психологического здоровья воспитанников средствами	6	Изучить теоретический материал темы: основные понятия, их соотношение. Осуществить анализ учебно-методического фильма «Парасткі творчасці» (БГПУ, научный руководитель творческой группы – проф. Е.А. Панько).	Подготовка конспектов, тематического словаря. Психологическое эссе на тему «Возможности творческой деятельности в укреплении

	«специфически детских» видов деятельности		Составить примерную программу формирования психологического здоровья воспитанников дошкольного возраста средствами «специфически детских» видов деятельности. Осуществить внедрение элементов данной программы в образовательный процесс учреждения дошкольного образования; сделать анализ проведенной работы	психологического здоровья ребенка дошкольного возраста». Составление примерной программы формирования психологического здоровья воспитанников дошкольного возраста средствами «специфически детских» видов деятельности. Внедрение элементов данной программы в образовательный процесс учреждения дошкольного образования; анализ проведенной работы
3.1	Профессиональное здоровье и профилактика психического выгорания педагогических работников в учреждении дошкольного образования	6	Изучить теоретический материал темы: основные понятия, их соотношение. Осуществить анализ результатов аутодиагностики, направленной на определение уровня стресса и степени выраженности психического выгорания (с помощью опросника В.В. Бойко либо опросника Н.Е. Водопьяновой, Е.С. Старченковой). Разработать рекомендации, нацеленные на укрепление собственного психологического здоровья, развитие стрессоизменчивости. Подготовить конспекты социально-психологических тренингов, нацеленных на формирование стрессоустойчивости и стрессоизменчивости, профилактику психического выгорания воспитателей учреждений дошкольного образования (студентов)	Подготовка конспектов, тематического словаря. Анализ результатов аутодиагностики, направленной на определение уровня стресса и степени выраженности психического выгорания (с помощью опросника В.В. Бойко либо опросника Н.Е. Водопьяновой, Е.С. Старченковой). Разработка рекомендаций, нацеленных на укрепление собственного психологического здоровья, развитие стрессоизменчивости. Подготовка студентами конспектов социально-психологических тренингов, нацеленных на формирование стрессоустойчивости и стрессоизменчивости, профилактику психического

				выгорания воспитателей учреждений дошкольного образования (студентов)
3.2	Основные пути и средства укрепления профессионального здоровья педагогического работника	6	Изучить теоретический материал темы: основные понятия, их соотношение. Подготовить конспекты социально-психологических тренингов, нацеленных на формирование психологической культуры, развитие саморегуляции, педагогической гибкости и творчества, позитивного мышления и оптимистического мировосприятия, позитивного самопринятия у воспитателей учреждений дошкольного образования (студентов факультета дошкольного образования)	Подготовка конспектов, тематического словаря. Подготовка студентами конспектов социально-психологических тренингов, нацеленных на формирование психологической культуры, развитие саморегуляции, педагогической гибкости и творчества, позитивного мышления и оптимистического мировосприятия, позитивного самопринятия у воспитателей учреждений дошкольного образования (студентов)
3.3	Индивидуальный стиль педагогического общения и деятельности как важное условие профессионального мастерства и здоровья	4	Изучить теоретический материал темы: основные понятия, их соотношение. Разработать конспекты социально-психологических тренингов, нацеленных на формирование рефлексивной культуры и основ индивидуального стиля педагогической деятельности студентов-будущих воспитателей учреждений дошкольного образования	Подготовка конспектов, тематического словаря. Подготовка конспектов социально-психологических тренингов, нацеленных на формирование рефлексивной культуры и основ индивидуального стиля педагогической деятельности будущих воспитателей учреждений дошкольного образования
3.4	Психологическое здоровье руководителя учреждения дошкольного образования и	4	Изучить теоретический материал темы: основные понятия, их соотношение. Разработать психолого-педагогические рекомендации, нацеленные на укрепление психологического здоровья руководителя учреждения дошкольного образования.	Подготовка конспектов, тематического словаря. Разработка психолого-педагогических рекомендаций, нацеленных на укрепление психологического здоровья

	педагогического коллектива		Разработать конспекты социально-психологических тренингов, нацеленных на укрепление психологического здоровья, сплоченности педагогического коллектива, создание в нем благоприятного психологического климата	руководителя учреждения дошкольного образования. Разработка конспектов социально-психологических тренингов, нацеленных на укрепление психологического здоровья, сплоченности педагогического коллектива, создание в нем благоприятного психологического климата
4.1	Приобщение законных представителей воспитанников к психологической культуре как важное условие укрепления психологического здоровья семьи	6	Разработать конспект семинара-практикума для законных представителей воспитанников, нацеленного на приобщение их к психолого-педагогической культуре в вопросах психологического здоровья, реализацию совместной детско-родительской творческой деятельности, направленной на укрепление психологического здоровья семьи	Разработка студентами конспекта семинара-практикума для законных представителей воспитанников, нацеленного на приобщение их к психолого-педагогической культуре в вопросах психологического здоровья, реализацию совместной детско-родительской творческой деятельности, направленной на укрепление психологического здоровья семьи
4.2	Укрепление психологического здоровья субъектов педагогического взаимодействия посредством организации совместной творческой деятельности в условиях сотрудничества учреждения	4	Осуществить анализ учебно-методического фильма «Вместе ради счастья ребенка» (БГПУ, научный руководитель творческой группы – проф. Е.А. Панько)	Психологическое эссе на тему «Секреты семейного благополучия как ключевого фактора психологического здоровья ребенка»

	дошкольного образования и семьи			
	Итого	58		

Требования к самостоятельной (внеаудиторной) работе студентов для заочной формы получения образования по учебной дисциплине «Психологическое здоровье субъектов педагогического взаимодействия»

№ п/п	Название темы, раздела	Кол-во часов на СРС	Задание	Форма выполнения
1.1	Психологическое здоровье: основные подходы к пониманию феномена	8	Изучить теоретический материал темы: основные понятия, их соотношение. Осуществить анализ современных концепций психологического здоровья (работа с первоисточниками	Подготовка конспектов, тематического словаря
2.1	Психологическое здоровье ребенка раннего и дошкольного возраста: структура, критерии, показатели и уровни	8	Изучить теоретический материал темы: основные понятия, их соотношение. Осуществить анализ современных концепций психологического здоровья ребенка (работа с первоисточниками). Просмотреть и проанализировать 1-ю часть Web-лекции Чесноковой Е.П. «Психологическое здоровье ребенка. Работа с детьми, находящимися в группе риска нарушения психологического здоровья»	Подготовка конспектов, тематического словаря
2.2	Факторы, обуславливающие психологическое здоровье детей раннего и дошкольного возраста	8	Изучить теоретический материал темы: основные понятия, их соотношение. Осуществить анализ современных концепций психологического здоровья ребенка (работа с первоисточниками). Просмотреть и проанализировать 2-ю часть Web-лекции Чесноковой Е.П. «Психологическое здоровье ребенка. Работа с детьми, находящимися в группе риска нарушения психологического здоровья»	Подготовка конспектов, тематического словаря
2.3	Диагностика психологического здоровья детей раннего и дошкольного возраста	8	Изучить теоретический материал темы: основные понятия, их соотношение. Осуществить анализ современных концепций психологического здоровья ребенка (работа с первоисточниками). Просмотреть и проанализировать 3-ю часть Web-лекции Чесноковой Е.П. «Психологическое здоровье ребенка. Работа	Подготовка конспектов, тематического словаря. Характеристика психологического здоровья 2 воспитанников дошкольного возраста (на основе анализа результатов диагностики, осуществленной в учреждении

			с детьми, находящимися в группе риска нарушения психологического здоровья». Составить характеристику психологического здоровья 2 воспитанников дошкольного возраста (на основе анализа результатов диагностики, осуществленной в учреждении дошкольного образования). Разработать психолого-педагогические рекомендации, нацеленные на укрепление психологического здоровья данных воспитанников	дошкольного образования). Разработка психолого-педагогических рекомендаций, нацеленных на укрепление психологического здоровья данных воспитанников
2.4.1	Основные принципы и направления работы по укреплению психологического здоровья детей раннего и дошкольного возраста	8	Осуществить анализ видеороликов СНИЛ ФДО «Психологическое здоровье» (научный руководитель: Е.П. Чеснокова): 1) «Волшебная кисточка»: технология формирования психологического здоровья детей дошкольного возраста средствами художественной деятельности» (авторы: А.А. Галюк, А.С. Матвейчик) - https://www.youtube.com/watch?v=Uq-fhcYzWts&t=31s; 2) «Планета дружбы»: технология формирования благополучных межличностных отношений и психологического здоровья детей дошкольного возраста средствами игровой деятельности (авторы: Ю. Гуменюк, О. Гаврилович) -https://www.youtube.com/watch?v=_GyMu-KEoxk Составить картотеку игр и упражнений, нацеленных на укрепление психологического здоровья воспитанников дошкольного возраста: преодоление неуверенности в себе, страхов, повышенной тревожности и агрессивности, формирование целостного позитивного Я-образа, развитие саморегуляции	Подготовка конспектов, тематического словаря. Составление картотеки игр и упражнений
2.4.2	Формирование психологического здоровья воспитанников средствами	8	Изучить теоретический материал темы: основные понятия, их соотношение. Осуществить анализ учебно-методического фильма «Парасткі творчасці» (БГПУ, научный руководитель творческой группы – проф. Е.А. Панько).	Подготовка конспектов, тематического словаря. Психологическое эссе на тему «Возможности творческой деятельности в укреплении

	«специфически детских» видов деятельности		Составить примерную программу формирования психологического здоровья воспитанников дошкольного возраста средствами «специфически детских» видов деятельности. Осуществить внедрение элементов данной программы в образовательный процесс учреждения дошкольного образования; сделать анализ проведенной работы	психологического здоровья ребенка дошкольного возраста». Составление примерной программы формирования психологического здоровья воспитанников дошкольного возраста средствами «специфически детских» видов деятельности. Внедрение элементов данной программы в образовательный процесс учреждения дошкольного образования; анализ проведенной работы
3.1	Профессиональное здоровье и профилактика психического выгорания педагогических работников в учреждении дошкольного образования	8	Изучить теоретический материал темы: основные понятия, их соотношение. Осуществить анализ результатов аутодиагностики, направленной на определение уровня стресса и степени выраженности психического выгорания (с помощью опросника В.В. Бойко либо опросника Н.Е. Водопьяновой, Е.С. Старченковой). Разработать рекомендации, нацеленные на укрепление собственного психологического здоровья, развитие стрессоизменчивости. Подготовить конспекты социально-психологических тренингов, нацеленных на формирование стрессоустойчивости и стрессоизменчивости, профилактику психического выгорания воспитателей учреждений дошкольного образования (студентов)	Подготовка конспектов, тематического словаря. Анализ результатов аутодиагностики, направленной на определение уровня стресса и степени выраженности психического выгорания (с помощью опросника В.В. Бойко либо опросника Н.Е. Водопьяновой, Е.С. Старченковой). Разработка рекомендаций, нацеленных на укрепление собственного психологического здоровья, развитие стрессоизменчивости. Подготовка конспектов социально-психологических тренингов, нацеленных на формирование способности к стрессоизменчивости у воспитателей учреждений дошкольного образования

3.2	Основные пути и средства укрепления профессионального здоровья педагогического работника	8	Изучить теоретический материал темы: основные понятия, их соотношение. Подготовить конспекты социально-психологических тренингов, нацеленных на формирование психологической культуры, развитие саморегуляции, педагогической гибкости и творчества, позитивного мышления и оптимистического мировосприятия, позитивного самопринятия у воспитателей учреждений дошкольного образования (студентов факультета дошкольного образования)	Подготовка конспектов, тематического словаря. Подготовка студентами конспектов социально-психологических тренингов, нацеленных на формирование психологической культуры, развитие саморегуляции, творчества, позитивного мышления и оптимистического мировосприятия, позитивного самопринятия у воспитателей учреждений дошкольного образования (студентов)
3.3	Индивидуальный стиль педагогического общения и деятельности как важное условие профессионального мастерства и здоровья	8	Изучить теоретический материал темы: основные понятия, их соотношение. Разработать конспекты социально-психологических тренингов, нацеленных на формирование рефлексивной культуры и основ индивидуального стиля педагогической деятельности студентов-будущих воспитателей учреждений дошкольного образования	Подготовка конспектов, тематического словаря. Подготовка конспектов социально-психологических тренингов, нацеленных на формирование рефлексивной культуры и основ индивидуального стиля педагогической деятельности будущих воспитателей учреждений дошкольного образования
3.4	Психологическое здоровье руководителя учреждения дошкольного образования и педагогического коллектива	8	Изучить теоретический материал темы: основные понятия, их соотношение. Разработать психолого-педагогические рекомендации, нацеленные на укрепление психологического здоровья руководителя учреждения дошкольного образования. Разработать конспекты социально-психологических тренингов, нацеленных на укрепление психологического здоровья, сплоченности педагогического коллектива, создание в нем благоприятного психологического климата	Подготовка конспектов, тематического словаря. Разработка психолого-педагогических рекомендаций, нацеленных на укрепление психологического здоровья руководителя учреждения дошкольного образования. Разработка конспектов социально-психологических тренингов,

				нацеленных на укрепление психологического здоровья, сплоченности педагогического коллектива, создание в нем благоприятного психологического климата
4.1	Приобщение законных представителей воспитанников к психологической культуре как важное условие укрепления психологического здоровья семьи	8	Разработать конспект семинара-практикума для законных представителей воспитанников, нацеленного на приобщение их к психолого-педагогической культуре в вопросах психологического здоровья, реализацию совместной детско-родительской творческой деятельности, направленной на укрепление психологического здоровья семьи	Разработка студентами конспекта семинара-практикума для законных представителей воспитанников, нацеленного на приобщение их к психолого-педагогической культуре в вопросах психологического здоровья, реализацию совместной детско-родительской творческой деятельности, направленной на укрепление психологического здоровья семьи
4.2	Укрепление психологического здоровья субъектов педагогического взаимодействия посредством организации совместной творческой деятельности в условиях сотрудничества учреждения дошкольного образования и семьи	8	Осуществить анализ учебно-методического фильма «Вместе ради счастья ребенка» (БГПУ, научный руководитель творческой группы – проф. Е.А. Панько)	Психологическое эссе на тему «Секреты семейного благополучия как ключевого фактора психологического здоровья ребенка»
	Итого	96		

ИНФОРМАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКАЯ ЧАСТЬ

ЛИТЕРАТУРА

Основная литература

1. Антоненя, Т. Л. Интерактивные методы работы – как эффективное сотрудничество с семьей: семинары-тренинги : пособие для педагогов учреждений дошк. образования / Т. Л. Антоненя, И. А. Стовбыра. – 4-е изд. – Мозырь : Выснова, 2021. – 83 с.

2. Го Кэ. Эмоциональное благополучие детей старшего дошкольного возраста в организованной двигательной деятельности : учеб.-метод. пособие / Го Кэ. – Мн. : Бел. гос. пед. ун-т, 2022. – 108 с.

3. Коломинский, Я. Л. Психология и мы. Введение в психологическую культуру : учеб.-метод. пособие для студентов учреждений высш. образования / Я. Л. Коломинский. – Мн. : Бел. гос. пед. ун-т, 2017. – 260 с.

Дополнительная литература

1. Дубровина, И. В. Феномен «психологическое благополучие» в контексте социальной ситуации развития / И. В. Дубровина // Вестник практической психологии образования. – 2020. – Т. 17, № 3. – С. 9–21.

2. Елупахина, А. В. Психологическое благополучие ребенка в образовательной среде учреждения дошкольного образования : монография / А. В. Елупахина. – Мн. : Бел. гос. пед. ун-т, 2024. – 188 с.

3. Малейчук, Г. И. Психологическое здоровье личности: клинико-феноменологический подход : монография / Г. И. Малейчук. – Брест : Брест. гос. ун-т, 2009. – 205 с.

4. Осипова, М. П. Педагогическое взаимодействие с семьей: научно-методические основы : монография / М. П. Осипова, Е. Д. Осипов. – Брест : Брест. гос. ун-т, 2020. – 237 с.

5. Панько, Е. А. О самоценности детства и ее поддержке / Е. А. Панько, Е. П. Чеснокова. – Мн. : Мин. обл. ин-т развития образования, 2019. – 96 с.

6. Панько, Е. А. Психологическое здоровье ребенка: о путях и способах его укрепления в семье / Е. А. Панько, Е. П. Чеснокова, Т. М. Недвецкая ; под общ. ред. Е. А. Панько. – СПб. : Речь, 2014. – 176 с.

7. Семенова, Е. М. Психологическое здоровье ребенка и педагога : пособие для педагогов учреждений, обеспечивающих получение дошк. образования / Е. М. Семенова, Е. П. Чеснокова ; под ред. Е. А. Панько. – Мозырь : Белый Ветер, 2009. – 174 с.

8. Хухлаева, О. В. Психологическое консультирование и психологическая коррекция : учеб. и практикум для акад. бакалавриата, для студентов вузов, обучающихся по гуманитар. направлениям и специальностям / О. В. Хухлаева, О. Е. Хухлаев. – М. : Юрайт, 2023. – 423 с.

9. Чеснокова, Е. П. Психологическое здоровье детей старшего дошкольного возраста, воспитывающихся в разных социокультурных условиях / Е. П. Чеснокова // Весці БДПУ. Серыя 1, Педагогіка. Псіхалогія. Філасофія. – 2021. – № 3. – С. 60–65.