

Содержание и формы организации общения взрослого с детьми дошкольного возраста, в т.ч. от 0 до 3 лет в том числе с детьми с особыми образовательными потребностями

Феномен общения – сложное системное и многоуровневое явление, которое имеет содержательный и динамический аспект. В содержательном плане выделяются когнитивная, эмоциональная и поведенческая составляющие, в динамическом – параметры времени (длительность процесса), интенсивность процесса и активность субъектов общения. Все компоненты общения проявляются во взаимообусловленности и взаимовлиянии. Общение является обязательной составляющей любой совместной деятельности, но может быть и самостоятельным, специфическим видом деятельности – т.н. «чистое общение» (Б.Г. Ананьев, А.А. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн). Его предмет и цель – это партнер, ядро – передача мыслей и переживаний, а результат активности обеих сторон – определенный уровень взаимопонимания, сопереживания, сложившаяся система взаимоотношений.

Б.Ф. Ломов подчеркивал: важной стороной процесса общения является согласование действий, выполняемых его участниками во времени, в частности – синхронизация психических процессов и состояний. Динамика психических процессов – сенсорных, перцептивных, мнемических, интеллектуальных – существенно зависит от условий, средств, способов и форм общения человека с другими людьми. В условиях общения иначе, чем в индивидуальной деятельности, развиваются и психические состояния. В любых формах и видах общения (прямое – опосредованное, межличностное – внутригрупповое, деловое – неформальное, профессиональное – обыденное...) можно выделить его основные фазы: а) начальная – по Б.Ф. Ломову, это определение общих «координат» совместной деятельности; б) сам процесс общения, который может иметь ряд циклов; в) завершающая – итоговая для каждой из сторон. При этом динамика процесса общения (длительность фаз, переходы между ними, состав циклов и их последовательность) зависит от темы, особенностей участников и сопровождается, а порой и определяется изменениями их психических состояний. Аналогично теории мотивации В.Г. Асеева, можно говорить, что процесс общения имеет зональное строение и в плане проявления психических состояний: по оценке результативности и качеству переживаемых участниками состояний может оцениваться как положительный и отрицательный, по насыщенности и оптимальности – как недостаточный и избыточный (со всеми промежуточными характеристиками обеих «горизонтальных и вертикальных»

составляющих и характеристиками 4-х выявляемых в данной системе координат зон общения).

Так, например, нарушения общения при заикании проявляются на двух уровнях: непосредственно речевом, в основе которого лежит расстройство речедвигательного механизма в звене «готовности к речи», и личностном («вторичный невроз заикания»), что определяется хронической патологической эмоциональной напряженностью процесса общения. Нарушения общения при логоневрозе были предметом исследования Жинкина (1958), Лубенской (1974), Хавина (1974), Абелевой (1976), Шкловского (1979), Асатиани (1983), Рау (1984), Некрасовой (1985, 1992), Карвасарского (1990), Беляковой (1992), Арутюнян (1993), Глозман (2002), Миссуловина (1997, 1999, 2002), Карповой (2003). В отечественной психологии доминирует концепция о сугубо коммуникативном характере заикания, приводящем к глубокому нарушению процесса коммуникации в ряде звеньев: эмоциональном (логофобия), когнитивном (искажение понимания и оценки коммуникативной ситуации и представления о себе как субъекте общения) и поведенческом (избегание ряда ситуаций, сужение круга контактов). В рамках стратегического конструктивистского подхода описанный круг проблем считается продуктом патологического взаимодействия субъекта с реальностью, а в поддержании проблемной ситуации одну из ключевых ролей играют те усилия, которые человек прикладывает, чтобы ее разрешить («предпринятые попытки решения»). В итоге складывается особая «перцептивно-реактивная система», включающая характерные способы восприятия действительности, реагирования на нее и выражающаяся в трех типах отношений – с самим собой, другими людьми и окружающим миром. Эффективное решение проблемы предполагает: а) понимание закономерностей функционирования перцептивно-реактивной системы; б) блокирование нефункциональных попыток решения проблемы; в) осуществление терапевтического вмешательства, направленного на трансформацию элементов, составляющих структуру проблемы. Исследование-вмешательство в русле стратегической психотерапии позволило выделить направления и техники работы с заикающимися, показавшие эффективность в более, чем в 70% случаев (критерий валидности протокола вмешательства по Дж. Нардонэ). Направления психотерапевтической работы: 1. Блокирование попыток сознательного контроля эмоционального состояния. 2. Блокирование попыток избегания ситуаций общения. 3. Блокирование попыток контроля речи и оценок качества речи со стороны родственников и ближайшего окружения. Терапевтические техники: 1. Направленные на дифференциацию самооценки личности от оценки качества речи. 2. Техника слияния с образом уверенного человека. 3. Техника прерывания деструктивных мыслей, образов и поведения. 4. Техника

положительного переопределения симптома. 5. Техники нейролингвистического программирования, направленные на снижение негативного эмоционального фона, сопровождающего речевое общение. Перспективой является разработка типологии логоневротических перцептивно – реактивных систем и дифференциация протоколов вмешательства для каждого из выделенных типов. [Болотова, А. К., Жуков, Ю. М. Психология коммуникаций [Текст] : Б79 моногр. / А. К. Болотова, Ю. М. Жуков ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». — М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2015. — 495, [1] с. — 600 экз. — ISBN 978-5-7598-1107-7 (в пер.)].

Формы общения ребенка со взрослым в дошкольном возрасте [Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения / Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. — М.: Педагогика, 1986]

Формой общения называем коммуникативную деятельность на определенном этапе ее развития, взятую в целостной совокупности черт и характеризуемую по нескольким параметрам. Основными среди них являются следующие 5 параметров:

- 1) время возникновения данной формы общения на протяжении дошкольного детства;
- 2) место, занимаемое ею в системе более широкой жизнедеятельности ребенка;
- 3) основное содержание потребности, удовлетворяемой детьми при данной форме общения;
- 4) ведущие мотивы, побуждающие ребенка на определенном этапе развития к общению с окружающими людьми;
- 5) основные средства общения, с помощью которых в пределах данной формы общения осуществляются коммуникации ребенка с людьми.

Экспериментальные исследования общения детей со взрослыми привели к выделению в первые 7 лет жизни следующих четырех видов содержания потребности в общении:

- потребности в доброжелательном внимании (0,02–0,05, то есть от 2 до 5 мес.);
- потребности в сотрудничестве (0,06–3, то есть от 6 мес. до 3 лет);
- потребности в уважительном отношении взрослого (3–5);
- потребности во взаимопонимании и сопереживании (5–7).

Содержание потребности ребенка в общении с другими людьми зависит от общего характера его жизнедеятельности и места в ней общения среди других видов активности.

М.И. Лисина предложила выделять 3 группы мотивов общения: познавательные, деловые и личностные. Познавательные мотивы возникают в процессе удовлетворения потребности в новых впечатлениях, в информации, одновременно с которыми у ребенка появляются поводы для обращения к взрослому. Деловые мотивы рождаются в процессе удовлетворения потребности в активной деятельности как результат необходимой помощи взрослых. Личностные мотивы специфичны для той сферы взаимодействия ребенка и взрослого, которая составляет саму деятельность общения. Если познавательные и деловые мотивы выполняют в общении служебную роль, обслуживая иные потребности, опосредуя другие, более далекие мотивы, то личностные мотивы получают в общении свое конечное удовлетворение.

Общение ребенка, особенно маленького, со взрослым протекает о форме действий.

Действие характеризуется целью, на достижение которой оно направлено, и задачей, которую оно решает. Действие состоит из еще более мелких психологических элементов — средств (операций) общения. Изучение общения ребенка и взрослого привело к выделению 3 групп средств общения: 1) экспрессивно-мимические средства, 2) предметно-действенные средства, 3) речевые операции.

Общение, формирующееся в первом полугодии жизни ребенка, М.И. Лисина назвала ситуативно-личностным. Оно появляется, когда дети еще не овладели хватательными движениями целенаправленного характера. Взаимодействия со взрослым разворачиваются в это время на фоне своеобразной общей жизнедеятельности: младенец еще не владеет никакими приспособительными видами поведения, все его отношения с окружающим миром опосредованы взаимоотношениями с близкими взрослыми, которые обеспечивают выживание ребенка и удовлетворение всех его первичных органических потребностей. Уход взрослого за младенцем создает условия, в которых ребенок начинает воспринимать взрослого как особый объект, а затем «открывает» и тот факт, что от взрослого зависит удовлетворение его нужд. Это выдвигает перед ребенком необходимость и дает ему возможность развернуть по отношению к взрослому интенсивную познавательную активность, которая становится базой для появления деятельности общения. В развитом виде ситуативно-личностное общение обнаруживается в комплексе оживления. Общение младенца со взрослыми протекает самостоятельно, вне какой-либо другой деятельности и составляет ведущую деятельность этого возраста.

С развитием хватания, манипулирования предметами ситуативно-личностное общение начинает изживать себя. Умеющий действовать с предметами ребенок занимает новую позицию в системе ребенок-взрослый. От 6 мес. до 2 лет формируется ситуативно-

деловой вид общения, протекающий на фоне практического взаимодействия ребенка и взрослого. О нем мы поговорим при анализе раннего детства.

Если в этом возрасте ребенок будет лишен общения и внимания или ограничен в контактах со взрослыми, то развивается глубокая физическая и психическая отсталость, именуемая госпитализмом. Его проявлениями являются: запоздалое развитие движений, в особенности ходьбы, резкое отставание в овладении речью, эмоциональная обедненность, бессмысленные движения навязчивого характера (раскачивание тела и т.п.).

Выявлено, что причиной госпитализма является неудовлетворение базовых социально-психических потребностей: в разнообразии стимуляции, в познании, в первичных социально-эмоциональных связях (особенно с матерью), в самоактуализации. Госпитализм возникает не только как результат изоляции или сепарации ребенка, но и в ситуациях эмоционального равнодушия к нему, отсутствия доброжелательного внимания со стороны близких взрослых.

Внеситуативно-познавательная (3-4 года) форма общения. Обеспечивает совместную с взрослым и самостоятельную деятельность ребенка с ознакомления с миром физических объектов.

Внеситуативно-личностная (5-6 лет) форма общения. Обеспечивает теоретическое и практическое познание ребенком мира социальных явлений.

Родитель, а потом учитель – это наставник и воспитатель. Ребенок в силу недостатка знаний, опыта и незрелости ума не может сам себе ставить цели обучения, определять средства и методы. С помощью взрослого наставника-профессионала и родителей может быть определена траектория развития. Тем более преступно думать, что каждый ребенок будет сам определять нормы поведения, устанавливая, что «хорошо», а что «плохо». Безнравственно поступить часто легче, и ребенок может решить, что убивать и воровать – это хорошо. Только взрослые (учитель, родители и пр.) могут и обязаны объяснить ребенку азы морально-этических норм. Несомненно, родитель, учитель должен сам обладать высокими нравственными качествами, любить детей.

Проблемы полноценного развития детей раннего и дошкольного возраста имеют высокую значимость, что подтверждается Конвенцией ООН о правах ребенка и ЮНЕСКО (Рубцов, Юдина, 2010). ЮНИСЕФ с целью привлечения внимания к здоровью детей во всем мире организует специальные международные Child-friendly-программы, например «Лицом к ребенку — детские сады», «Лицом к ребенку — больницы», «Лицом к ребенку — города» и т. д. В США большой группой исследователей (Дж. Шугермен, Л. И. Скибб, Кон- нор К. Мак-Дональд, Ф. Дж. Моррисон, А. М. Джукс, Ф. Жай, Р. Дж. Булотски-Ширер, Дж. В. Фатуззо) разрабатывается и успешно реализуется государственная

программа профилактики эмоциональных нарушений и оптимизации развития личности ребенка — HeadStart, которая приобрела общемировую известность посредством телевизионной передачи «Улица Сезам» (Кузьмишина, 2013). Стоит отметить, что зарубежные междисциплинарные исследования в области детской психологии и экономики позволяют прогнозировать успешность развития тех стран, в которых дошкольное образование имеет хорошее государственное финансирование (Рубцов, Юдина, 2010). Если обратиться к международному опыту, то мы увидим, что для оценки здоровья детей используют «комплексный индекс развития», включающий в себя три показателя: здоровье, питание, образование (Нико ван Уденховен, 2011). Кроме того, обязательно учитывается психосоциальное благополучие ребенка, при диагностике которого обращают внимание на эмоциональные симптомы, поведенческие проблемы, гиперактивность/невнимательность, проблемы отношений со сверстниками и социально ориентированное поведение. Психосоциальное благополучие ребенка измеряется специально разработанными тестами и опросниками для взрослых из окружения ребенка, на основе прежде всего его поведенческих проявлений. Таким образом, мониторинг состояния здоровья и благополучия ребенка охватывает несколько аспектов: эмоциональный, поведенческий, коммуникативный, социальный. В отечественной психологии всегда уделялось огромное внимание развитию детей младшего возраста, что реализовано при разработке государственной системы дошкольного воспитания. Федеральный закон № 273 «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 и стандарт дошкольного образования выделяют эмоциональное благополучие дошкольников как один из показателей их психологического здоровья. Эмоциональное благополучие ребенка-дошкольника признается важной частью его полноценного психического развития и успешной социализации. Комплексный характер эмоционального благополучия поможет оперативно выявлять трудности детского развития практическим психологам и более эффективно и рационально выстраивать диагностическую и коррекционно-развивающую работу в образовательном учреждении. Исследований, посвященных эмоциональному развитию личности и эмоциональному благополучию детей, довольно много в зарубежной (Farokhi et al., 2011; Deoni et al., 2012; Favretto et al., 2012; Clarke et al., 2013; Hinkley et al., 2014) и отечественной психологии (Миланич, 1998; Косенкова, 2008; Со- коликова, 2009; Щербакова, 2011; Акулина, 2012). Возникает необходимость обобщения имеющихся данных и понимания феномена эмоционального благополучия детей, условий и факторов формирования и сохранения психологического здоровья личности ребенка.

Г.Г. Кравцов, на основе анализа работ Л.С. Выготского и данных современной детской психологии, утверждает, что в дошкольном возрасте «на центральной линии развития» лежит развитие эмоций (Кравцов, 2006, с. 24). В академической психологической науке эмоции определяются как психические процессы и состояния, которые в форме переживания отражают значимость того или иного события, предмета, явления, другого человека и самого человека. В эмоциональных процессах прежде всего выделяется биологическая составляющая, имеющая свою специфику в детском возрасте. А. Р. Лурия обнаружил, что у маленьких детей происходит диффузное возбуждение коры головного мозга, поскольку у них не развиты высшие регуляторные функции. Эмоции у детей в первую очередь отражают внутреннее состояние и только позже становятся регулятором деятельности. Лурия использует понятие «функциональный барьер» для объяснения процесса регулирования деятельности. М. Коул отмечает, что функциональный барьер препятствует прямому возбуждению коры головного мозга в моторные реакции, и именно его наличие отличает поведение взрослого человека от импульсивности ребенка и рефлекторных реакций животного. Важно отметить, что функциональный барьер культурно обусловлен, и парадоксальным образом «анализ сложных культурных механизмов — ключ к пониманию простых нейродинамических процессов» (Коул, 2013, с. 92). Многие исследования эмоциональных состояний направлены на изучение физиологических, биологических и нейропсихических аспектов, например, работы Сина Деони (Sean C. L. Deoni), А. О. Прохорова, Л. В. Артищевой и др. (Deoni et al., 2012). Другие исследования фокусируются на «психосоциальной» стороне эмоционального развития личности. Условно можно выделить две группы таких исследований. В первом случае эмоции рассматриваются как ответ субъекта на внешнюю ситуацию. Во втором варианте эмоции как состояние субъекта определяют саму ситуацию, настроение, эмоциональный фон. Так, А. Валлон отмечает, что эмоция часто задает тон реальности, является своего рода настроенностью, более или менее зависящей от темперамента, от привычек субъекта. Некоторые исследователи рассматривают эмоции как внутреннее состояние или внутренний ответ на «внутренние» же стимулы, то есть те чувства, потребности, мотивы и желания, которые возникают у самого человека, которые опосредованы его внутренним миром, и тогда эмоция выступает как регулятор, мотиватор деятельности. Это «непосредственные эмоциональные реакции» у Л. С. Выготского, А. В. Запорожца, И. В. Дубровиной (2013), «чувства» у С. Л. Рубинштейна (2007). С позиции первого подхода внешние обстоятельства «подчиняют» себе человека в том смысле, что вызывают у него эмоциональный ответ на ситуацию. С позиции второго — человек, согласно своему внутреннему эмоциональному состоянию, «подчиняет» себе внешний

мир, заставляя его изменяться. Выготский определяет такого рода эмоции как высшие эмоции и чувства, опосредованные речевой функцией, индивидуальным практическим опытом, социальными эталонами, требованиями и ожиданиями. Можно сказать, что волевая регуляция и «высшие эмоции» позволяют формироваться «функциональному барьеру» и гарантируют эффективную адаптацию и контроль поведения. Отсюда следует, что профилактическая и коррекционная работа в отношении эмоционально-волевой сферы детей (помощь в осознании, принятии эмоций, обучение способам контроля эмоций и (или) «выплеска, разрядки» в приемлемой для социума форме) способствует укреплению психологического здоровья детей. Развитие эмоциональной сферы детей традиционно связывается с системой потребностей, с характером привязанности в диаде «мать — ребенок» и взаимоотношениями с окружающими близкими людьми, с «доверием» к миру и адаптацией к окружающей среде (Т. Адорно, Дж. Боулби, Д. Винникотт, А. Фрейд, С. Холл, К. Хорни, В. Шутц, Э. Эриксон, М. Эйнсворт и др.). Современные исследователи выстраивают различные модели эмоционального развития. Например, в модели экологических систем Ури Бронфенбреннера влияние социальной среды рассматривается как один из главных предикторов развития эмоциональной сферы (Ковтунович, 2012). Транзакционная модель А. Самерова и Б. Фиса и теория модифицируемости когнитивных структур Р. Файерштейна также признают важность социально-коммуникативного обмена между ребенком и средой и то, что родители — главные агенты вмешательства и «получатели» полноценного эмоционального развития ребенка (Грозная, 2012). Общим для этих концепций остается признание высокой значимости влияния среды, общества, близких людей в развитии эмоциональной сферы ребенка. Родители сначала активно стимулируют возникновение эмоций ребенка (в период новорожденности и младенчества), затем дифференцируют эмоциональный репертуар ребенка, обозначая эмоцию словом и помогая контролировать эмоциональные проявления внешними средствами (в раннем и дошкольном возрастах). Дошкольники с трудом контролируют свои эмоции, многие из которых не идентифицируют и не осознают. Окружение ребенка часто «запрещает» проявлять ему негативные эмоции (а в некоторых случаях и позитивные, например, слишком бурно радоваться). Формальное, нечуткое отношение к эмоциональным проявлениям ребенка может привести к состоянию повышенной тревоги у ребенка, невозможности выразить себя, агрессии и другим эмоциональным нарушениям. Будущий самоконтроль эмоциональных проявлений связан с процессами перехода контроля во внутренний план (интериоризации). Эмоциональное благополучие ребенка относят к числу основных достижений дошкольного возраста — наряду с базисом личностной культуры, развитием любознательности, самостоятельности,

инициативы, произвольности, ответственности, индивидуальных способностей и склонностей, творческих возможностей, коммуникативной и интеллектуальной компетентности (Рубцов, Юдина, 2010). Вопросы эмоционального благополучия («эмоционального мироощущения») дошкольника глубоко изучались в школе А. В. Запорожца и его последователей (Кошелева и др., 2003). А. Д. Кошелева говорит об «эмоциональном неблагополучии» ребенка, которое складывается постепенно и проявляется в виде личностных реакций на поведение окружающих (Нико ван Уденховен, 2011). Ю. М. Миланич выделяет межличностные и внутриличностные конфликты как причины неблагополучия (Миланич, 1998). П. В. Калюжин, Т. Ю. Сироткина связывают эмоциональное неблагополучие с чрезмерной эмоциональной восприимчивостью, неадекватной продолжительностью и интенсивностью эмоций у ребенка (Калюжин, Сироткина, 2014). Н.В. Пожиткина рассматривает эмоциональное благополучие (неблагополучие) как субъективную характеристику качественной оценки эмоционального состояния дошкольника (Пожиткина и др., 2012). М.С. Мириманова определяет эмоциональное благополучие с точки зрения психологической безопасности всех субъектов образовательной среды (Мириманова, 2012). Анализ психологического анамнеза раннего развития ребенка и заболеваемости также крайне важен в оценке эмоционального благополучия. Он помогает установить врожденные, наследственные или «физиологические» причины нарушения благополучия (Кошелева и др., 2003). В то же время А. С. Спиваковская основной источник неблагополучия ребенка видит в нарушениях семейной системы (Спиваковская, 1988). А. И. Захаров уделяет особое внимание стилю детско-родительских отношений (Захаров, 2006). В связи с этим пристальное внимание стоит уделять особенностям родительства и семьи как системы. Учет влияния на развитие ребенка супружеских, детско-родительских, детско-детских, прародительско-родительских, прародительско-детских отношений может расширить понимание условий эмоционального благополучия ребенка в семье. Данным проблемам посвящено множество научных и прикладных исследований отечественных и зарубежных авторов, среди которых Ю. И. Алешина, Д. Боумрин, А. Я. Варга, В. Н. Дружинин, Р. Л. Зельман, С. В. Ковалев, А. Д. Кошелева, Г. Крайг, С. Ньюбергер, Дж. Паласиос, К. Роджерс, А. С. Спиваковская, Л. Стотт, В. В. Столин, В. Сатир, А. А. Шведовская, Э. Г. Эйдемиллер и др. Заметим, что многие исследователи используют термин «эмоциональное неблагополучие», изначально рассматривая состояние ребенка через призму патогенеза, определяя прежде всего трудности и нарушения психологического здоровья, нацеливаясь на поиск путей преодоления и компенсации недостатков и отклонений. Такой подход ограничивает анализ феномена

психологического, эмоционального благополучия ребенка. На наш взгляд, важно использовать именно понятие «эмоциональное благополучие», которое открывает возможности для диагностики и мониторинга актуального психического состояния и проектирования индивидуальных траекторий профилактики и развития детей. Отечественные авторы определяют сам термин «эмоциональное благополучие» как положительное, устойчивое, комфортное самочувствие; состояние, влияющее на все сферы развития ребенка; переживание удовольствия, комфорта, успеха (Л. А. Абрамян, М. И. Лисина, Т. А. Репина, Н. М. Соколикова, А. Д. Кошелева, В. И. Перегуда, И. Ю. Ильина, Г. А. Свердлова, Е. П. Арнаутова, Г. Г. Филиппова). Акцент в данных определениях делается в первую очередь на «результативность» данного состояния, состояние ребенка «здесь и сейчас». Но незрелость эмоциональной сферы ребенка и нестабильность его эмоциональных состояний не позволяют рассматривать эмоциональное благополучие ребенка только как результат. Важно определить данный феномен как процесс, который положительно эмоционально окрашен и преобладает (по длительности во времени) над негативными эмоциями, давая ребенку возможность действовать, играть, радоваться и грустить, общаться и развиваться. Большинство исследователей выделяют три наиболее важных фактора эмоционального благополучия ребенка: тип нервной системы и врожденные особенности эмоционального реагирования; сложный психологический анамнез и нарушения развития; детско-родительские отношения. На наш взгляд, факторы эмоционального благополучия детей можно классифицировать более широко и по разным основаниям: по форме — внешние (семья, детский сад) и внутренние (личностные характеристики, темперамент, пре-натальный период и пр.); по источнику влияния — биологические (врожденные особенности психофизического развития ребенка, особенности его темперамента и характера и т. д.), психологические (личностные особенности, конфликты, тревожность, наличие страхов, агрессивности и пр.) и психосоциальные (особенности воспитания в семье; ценностные ориентации родителей; наличие конфликтных отношений и т. д.). Но в реальной жизни все составляющие спектра возможных причин переплетаются и взаимообуславливают друг друга, создавая условия для возникновения эмоционального благополучия и (или) его нарушений. Актуальным становится рассмотрение эмоционального благополучия в контексте адаптации ребенка к условиям среды. Современное представление об адаптации основывается на работах И. П. Павлова, И. М. Сеченова, П. К. Анохина, Г. Селье и др. А. Г. Маклаков отмечает, что, с одной стороны, адаптация рассматривается как свойство любой живой саморегулируемой системы, обеспечивающее ее устойчивость к условиям внешней среды. С другой — адаптация рассматривается как динамическое образование,

как непосредственный процесс приспособления к условиям внешней среды. Человек как биосоциальная система и элемент социальной макросистемы развивается одновременно на нескольких уровнях адаптации (Медведев, 1984). В результате взаимовлияния уровней адаптации выделяется интегральная динамичная характеристика общего уровня функционирования всех систем организма — «функциональное состояние» организма. Е. П. Ильин использует термин «психофизиологическое состояние», определяя его как целостную реакцию личности на внешние и внутренние стимулы, направленную на достижение полезного результата, представленную характеристиками трех уровней реагирования: психического (переживания), физиологического (соматические структуры организма и механизмы вегетативной нервной системы), поведенческого (мотивированное поведение) (Ильин, 2011). Итак, можно сказать, что благополучие человека — это результат эффективной адаптации, а эмоциональное благополучие — результат эффективной психической адаптации. Ф. Б. Березин определяет психическую адаптацию как процесс установления оптимального соответствия личности и окружающей среды в ходе осуществления свойственной человеку деятельности, который позволяет индивиду уму удовлетворять актуальные потребности и реализовывать связанные с ними значимые цели (при сохранении психического и физического здоровья), обеспечивая в то же время соответствие психической деятельности человека, его поведения требованиям среды (Березин, 1988). Так, для ребенка-дошкольника в анализе эффективности психической адаптации необходимо отметить характер его взаимоотношений со средой, состояние его личности в рамках этих контактов, качество ведущего вида деятельности (игры), наличие неудовлетворенных потребностей и способы их удовлетворения. На основании проведенного теоретического анализа и краткого изложения его в данной статье мы рассматриваем эмоциональное благополучие как феномен развития аффективной сферы личности ребенка. Мы определяем эмоциональное благополучие ребенка как относительно стабильное, положительно окрашенное психическое состояние, наступающее в результате эффективной адаптации к условиям среды и полноценного взаимодействия его с родителями (или другими значимыми взрослыми). Условия среды преимущественно формируются родителями ребенка (или другими значимыми взрослыми). Качество взаимодействия ребенка и родителей может зависеть в том числе от личностных характеристик самих родителей, в частности жизнестойкости. И.В. Фаустовой (Фаустова, 2011) выделены следующие характеристики личности эмоционально благополучного ребенка: преимущественно положительное настроение, низкий уровень стрессовых признаков или их отсутствие, нормативный уровень страхов и тревожности, адекватная самооценка, умение сопереживать. В некоторых исследованиях

выделяют показатели эмоционального благополучия детей, сгруппированные по двум сферам (Т. Г. Горячева, А. С. Султанова, Ю. Е. Куртанова). Это эмоционально-волевая сфера (эмоциональный фон, эмоциональная лабильность, депрессивные состояния, агрессия, тревожность, страхи, произвольность поведения, самоконтроль) и личностная сфера (самооценка, уверенность в себе, мотивация, потребности, ценностные ориентации). Маркерами сниженного эмоционального благополучия также выступают невротические симптомы, признаки агрессивности, психосоматические заболевания, ярко выраженные акцентуации характера, проявления госпитализма и депривации, описанные в многочисленных работах отечественных и зарубежных исследователей. Итак, комплексная оценка эмоционального благополучия дошкольника предполагает всесторонний анализ личности ребенка, развития его 30 эмоционально-волевой сферы, поведения, особенностей общения со сверстниками и взрослыми, а также состояния его физического здоровья. Эмоциональное благополучие тесно связано с потребностями ребенка, взаимоотношениями с родителями (и (или) референтной группой) и влиянием их личностных характеристик. В таблице, представленной ниже, сведены показатели эмоционального благополучия детей, выделенные на основе анализа психологической литературы, учет которых позволяет дать комплексную оценку психоэмоционального состояния дошкольников.

Использованы методики, ориентированные на работу с детьми, педагогами и родителями. Для детей: тест тревожности «Выбери нужное лицо» (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен); тест «Лесенка» (модификация методики Т. Дембо и А. М. Прихожан); графический тест «Рисунок семьи» (В. Хьюлс, Л. Корман, А. Л. Венгер). Выбор для детей преимущественно проективных методик был сделан с учетом психологических особенностей дошкольников, для которых ситуация обследования естественна и наиболее привлекательна в форме рисования или рассматривания картинок, а также в условиях возрастающего интереса современных исследователей к качественной, а не количественной, диагностике детского развития (Акулина, Терехина, 2012; Косенкова, 2008; Соколик, 2009; Farokhi et al., 2011). Для педагогов: лист экспертной оценки (модифицированная методика наблюдения Л. Стотта «Карта наблюдений»). Лист экспертной оценки, разработанный нами на основе методики Л. Стотта, включает 11 симптомокомплексов из 16, предложенных автором. Для родителей: анкета «Психологический анамнез» [(разработана нами на основе рекомендаций Г.В. Бурменской (Бурменская и др., 1990)]. Анкета состоит из открытых и закрытых вопросов о поведении, состоянии, особенностях жизни ребенка, включает в себя три блока. Первый блок содержит вопросы о протекании беременности и младенческом периоде развития, второй

блок — о развитии в раннем и дошкольном возрасте, третий блок — о психосоматических нарушениях здоровья, невротических проявлениях. В психодиагностическом исследовании приняло участие 73 ребенка в возрасте 5–7 лет, диагностическое обследование проводилось в течение 2013/14 учебного года в индивидуальной форме. Обработка и интерпретация результатов носили как качественный характер, так и количественный. Выделено 18 показателей эмоционального благополучия (табл. 2).

Направления оценки	Показатели ЭБ	Методики				
		Педагоги	Дети			Родители
		Карта наблюдений	Тест тревожности	Тест «Лесенка»	Тест «Рисунк семьи»	Анкета «Психологический анамнез»
Личностные характеристики	Высокая адекватная самооценка					
	Уверенность в себе					
	Удовлетворенные потребности (в общении, безопасности, защите)					
	Наличие мотивации и интереса					
	Наличие элементарных ценностных представлений					

Направления оценки	Показатели ЭБ	Методики				
		Педагоги	Дети			Родители
		Карта наблюдений	Тест тревожности	Тест «Лесенка»	Тест «Рисунк ок семьи»	Анкета «Психологический анамнез»
Эмоционально-волевая сфера	Положительный эмоциональный фон, устойчивое настроение					
	Низкий уровень агрессии					
	Низкий уровень тревожности					
	Низкий уровень страхов					
Коммуникативная компетентность Особенности поведения и деятельности	Высокий уровень взаимоотношений с детьми (в семье — сиблинги, в детском саду — сверстники)					
	Высокий					

Направления оценки	Показатели ЭБ	Методики				
		Педагоги	Дети		Родители	
		Карта наблюдений	Тест тревожности	Тест «Лесенка»	Тест «Рисунк семьи»	Анкета «Психологический анамнез»
	уровень взаимоотношений с взрослыми (в семье, в детском саду)					
	Эмпатия, умение сопереживать					
	Низкий уровень фантазирования (уход в фантазии, «витают в облаках»)					
	Активность в образовательной и свободной деятельности					
	Наличие предметной и (или)					

Направления оценки	Показатели ЭБ	Методики				
		Педагоги	Дети			Родители
		Карта наблюдений	Тест тревожности	Тест «Лесенка»	Тест «Рисункок семьи»	Анкета «Психологический анамнез»
	сюжетно-ролевой игры					
	Наличие самоконтроля					
	Низкий уровень импульсивности					
Состояние физического здоровья	Отсутствие невротических проявлений					

Каждый из показателей определялся с помощью одной или нескольких из предложенных методик (для детей, родителей, педагогов), и при его наличии ставился 1 балл. Далее баллы суммировались, образуя общий коэффициент ЭБ. Максимальное значение — 51 балл, минимальное — 0 баллов. Выделены три уровня эмоционального благополучия: высокий уровень — от 34 до 51 балла, средний уровень — от 17 до 33 баллов, низкий уровень — от 0 до 16 баллов. 33 Результаты диагностики ЭБ детей 5–6 лет (39 чел.) показали, что высокий уровень ЭБ обнаружен у 41 % детей, средний уровень — также у 41 % и низкий уровень — у 18 %. В выборке детей 6–7 лет (34 чел.) высокий уровень ЭБ выявлен у 15 %, средний уровень — у 50 %, низкий уровень — у 35 % дошкольников. Обнаружено значительное число детей со средним и низким уровнем ЭБ (45 и 26 % соответственно по выборке дошкольников в целом). Проведенные индивидуальные консультации с родителями детей с низким и средним уровнем ЭБ подтвердили наличие у дошкольников значительных трудностей в эмоциональной сфере, что свидетельствует об имеющейся проблеме в этой области детского развития и

необходимости ее дальнейшего изучения для организации профилактики и коррекции. Интересно отметить обнаруженную разницу в результатах детей 5–6 лет и 6–7 лет. В группе более старших дошкольников уровень ЭБ значительно ниже: число детей с высоким уровнем благополучия меньше, и больше детей с низким и средним уровнем ЭБ. Возможно, существует тенденция снижения эмоционального благополучия детей в подготовительных к школе группах детского сада. Это может быть связано с изменением социальной ситуации развития старших дошкольников, в том числе с возрастающими требованиями родителей, усложнением занятий в ДОО, посещением дополнительных занятий по подготовке к школе, секций, кризисным периодом развития и пр. Однако эта гипотеза нуждается в дальнейшей проверке. Нарушения эмоционального благополучия детей могут быть предупреждены рядом систематических мер и приемов по профилактике и коррекции семейных отношений, при организации адекватных психогигиенических условий воспитания и развития детей, просвещения родителей по вопросам детской и семейной психологии.

Список литературы

Актуальные проблемы психологической реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья: научное издание: коллективная монография : Международная научно- практическая конференция «Актуальные проблемы психологической реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья» / отв. ред. А. М. Щербакова. — М. : МГППУ, 2011. — 135 с.

Особенности восприятия детско-родительских отношений у детей Акулина М. В. старшего дошкольного возраста в условиях развода / М. В. Акулина, С. А. Терехина // Психология и право. — 2012. — № 2. — С. 1–14.

Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф. Б. Бе- Березин Ф. Б. резин. — Л. : Наука, 1988. — 270 с.

Возрастно-психологическое консультирование. Проблемы психического развития детей / Г. В. Бурменская, О. А. Карабанова, А. Г. Лидерс. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1990. — 136 с.

Психологические рисуночные тесты: иллюстрированное руководство / Венгер А. Л. А. Л. Венгер. — М. : Владос-пресс, 2003. — 160 с.

Ранняя помощь. Современное состояние и перспективные направления Грозная Н. С. развития. Отечественный и зарубежный опыт / Н. С. Грозная // Синдром Дауна. XXI век. — 2012. — № 2. — С. 54–61.

Диагностика психического развития детей: учеб.-метод. пособие к курсу «Возрастная психология» / сост. Е. В. Гурова, Н. Ф. Шляхта, Н. Н. Седова. — М. : Институт молодежи, 1992. — 180 с.

Идеи Л. С. Выготского о содержании детской практической психо- Дубровина И. В. логии [Электронный ресурс] / И. В. Дубровина // Психологическая наука и образование. — 2013. — № 3. — Режим доступа: <http://psyedu.ru/journal/2013/3/3432.shtml> (дата обращения: 03.10.2014).

Происхождение и психотерапия детских неврозов / А. И. Захаров. — Захаров А. И. СПб. : Каро, 2006. — 672 с.

Психология индивидуальных различий / Е. П. Ильин. — СПб. : Питер, Ильин Е. П. 2011. — 701 с.

Особенности эмоционального благополучия детей дошкольного воз- Калюжин П. В.: современные теоретические основания / П. В. Калюжин, Т. Ю. Сироткина // Материалы Международной научно-практической конференции «Наука 2013: итоги, перспективы» (Москва, 25 января 2014 г.). — М. : Грифон, 2014. — С. 31–50.

Личность как предмет психологического анализа в работах зарубежных авторов начала XXI века / М. Г. Ковтунович, О. И. Леонова // Современная зарубежная психология. — 2012. — № 1. — С. 43–52.

Адаптационный период ребенка-первоклассника / Ю. В. Косенко- Косенкова Ю. В. // Психологическая наука и образование. — 2008. — № 5. — С. 57–65.

Александр Романович Лурия и культурная психология / М. Коул // Культур- Коул М. но-историческая психология. — 2013. — № 2. — С. 88–98.

Эмоциональное развитие дошкольников / А. Д. Кошелева, В. И. Пере- Кошелева А. Д. гуда, О. А. Шаграева. — М. : Академия, 2003. — 176 с.

Проблема личности в культурно-исторической психологии / Г. Г. Крав- Кравцов Г. Г. цов // Культурно-историческая психология. — 2006. — № 1. — С. 18–25.

Анализ исследований и опыта работы дошкольной образовательной Кузьмишина Т. Л. программы HeadStart (США) / Т. Л. Кузьмишина // Современная зарубежная психология. — 2013. — № 1. — С. 60–68.

О проблеме адаптации / В. И. Медведев // Компоненты адаптационного процесса. — Л., 1984. — С. 3–18. 19. Психологическая коррекция эмоциональных нарушений у детей до- Миланич Ю. М. школьного возраста : дис. ... канд. психол. наук / Ю. М. Миланич. — СПб., 1998. — 161 с.

Паспорт экспертизы психологической безопасности дошкольного образовательного учреждения / М. С. Мириманова. — М. : Экон-информ, 2012. — 51 с.

Анализ эмоционального благополучия дошкольника в контексте его Пожиткина Н. В. психологического здоровья [Электронный ресурс] / Н. В. Пожиткина, Д. А. Савенок, А. В. Папушина // Психология, социология и педагогика. — 2012. — № 6. — Режим доступа: [http:// psychology.snauka.ru/2012/06/856](http://psychology.snauka.ru/2012/06/856) (дата обращения: 31.07.2014).

Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб. : Питер, Рубинштейн С. Л. 2007. — 705 с. 23. Современные проблемы образования детей младшего возраста / В. В. Руб- Рубцов В. В. цов, Е. Г. Юдина // Психологическая наука и образование. — 2010. — № 3. — С. 30–46.

Отражение «образа Я» в рисунках детей из неполных (разведенных) Соколикowa Н. М. семей / Н. М. Соколикowa // Психологическая наука и образование. — 2009. — № 5. — С. 45–51.

Профилактика детских неврозов. Комплексная психологическая Спиваковская А. С. коррекция / А. С. Спиваковская. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1988. — 208 с.

Показатели, шкалы и другие инструменты для измерения качества применительно к сфере развития детей раннего возраста. Международный обзор [Элек- тронный ресурс] / Нико ван Уденховен // Сетевой научно-методический журнал «Управле- ние образованием: теория и практика». — 2011. — № 4. — Режим доступа: [http://www.iuogao. ru/images/jurnal/11_4/n_udenhoven.pdf](http://www.iuogao.ru/images/jurnal/11_4/n_udenhoven.pdf) (дата обращения: 14.07.2014).

Психолого-педагогические условия преодоления эмоционального неблагополучия детей старшего дошкольного возраста: дис. ... канд. психол. наук / И. В. Фаустова. — Елец, 2011. — 213 с.

Психология материнства / Г. Г. Филиппова. Филиппова Г. Г. — М. : Изд-во Института психотерапии, 2002. — 240 с.

Эмоциональное развитие дошкольника / под ред. А. Д. Кошелевой. ние, 1985. — 176 с.