

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого»

На правах рукописи



Скворцова Татьяна Петровна

**АРТ-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
ПРОЦЕССА В ПРОФИЛАКТИКЕ НЕГАТИВИЗМА ДЕТЕЙ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Специальность 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и
образования

Диссертация
на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
кандидат педагогических наук, доцент
Анисимов В.П.

Великий Новгород – 2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1 ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФИЛАКТИКИ НЕГАТИВИЗМА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	16
1.1 Профилактика негативизма детей в структуре арт-педагогических условий: анализ философской, социологической и психолого- педагогической литературы	16
1.2 Особенности взаимодействия субъектов образовательного процесса и арт-педагогические условия профилактики негативизма детей дошкольного возраста	44
1.3 Модель арт-педагогических условий формирования согласованного педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса в профилактике негативизма детей дошкольного возраста	67
Выводы по первой главе.....	82
ГЛАВА 2 АПРОБАЦИЯ МОДЕЛИ АРТ-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ СОГЛАСОВАННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПРОФИЛАКТИКЕ НЕГАТИВИЗМА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	86
2.1 Анализ диагностических данных об особенностях негативизма детей и педагогического взаимодействия взрослых на констатирующем этапе исследования	86
2.2 Реализация модели арт-педагогических условий формирования согласованного педагогического взаимодействия в профилактике негативизма детей дошкольного возраста	101
2.3. Анализ диагностических данных об особенностях негативизма детей и педагогического взаимодействия взрослых на контрольном этапе исследования	121
Выводы по второй главе.....	130
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	132
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	136
ПРИЛОЖЕНИЯ	165

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования обусловлена обостренным вниманием к проблемам негативизма детей, экстремизма молодежи и радикализма политических и конфессиональных структур общества, предпосылки которых обнаруживаются в несовершенстве духовно-нравственного образования детей. Так, согласно Указа Президента РФ от 31 декабря 2015 года «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации», одной из основных угроз государственной и общественной безопасности является разрушение традиционных российских духовно-нравственных ценностей: приоритета духовного над материальным; защиты человеческой жизни, прав и свобод человека; семья; нормы морали и нравственности; гуманизм; милосердие; справедливость; взаимопомощь; коллективизм и других культурно-исторических ценностей.

Помимо известных макросоциальных факторов (социально-экономических, политических и идеологических), провоцирующих разрушение российских духовно-нравственных ценностей, в гораздо меньшей степени изученными являются микросоциальные факторы, которые определяются характеристиками родительской семьи и особенностями педагогического взаимодействия. Согласно данным управления по обеспечению охраны общественного порядка МВД России, за последние три года произошло увеличение более чем на 42% числа несовершеннолетних, пострадавших от домашнего насилия со стороны членов их семей. Эти факторы не менее опасны, так как являются скрытыми, непроявленными, и характеризуются социально-психологическим и педагогическим содержанием особенностей взаимодействия субъектов образовательного процесса. К ним относятся неблагоприятные условия воспитания в структуре деструктивного межличностного взаимодействия, которые провоцируют у ребенка реакции негативизма вследствие переживания чувства незащищенности. Кроме традиционно известной работы, проводимой с

неблагополучными семьями «группы риска», наибольшую опасность сегодня представляет отсутствие мониторинга и профилактической работы с традиционно благополучными семьями, в которых осуществляется негативное воздействие на ребенка в семье и недостаточный уровень его конструктивной социализации. В то время как современные доктрины образования, а именно: Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»; Указ президента Российской Федерации «О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы», Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования все более фокусируются на поиске такой организации детоцентрированного педагогического процесса, в котором должны создаваться условия формирования достойной жизненной перспективы для каждого ребенка, его образования и максимально возможной самореализации. Так, Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования содержит требования по обеспечению психолого-педагогических условий реализации возможности выбора детьми видов активности, участников совместной деятельности и общения, а также вовлечения семьи в деятельность, обеспечивающую индивидуализацию образовательной траектории ребенка.

Вместе с тем в докладе Генерального секретаря Организации Объединенных наций по вопросам насилия в отношении детей доказано наличие обратных тенденций в воспитании. В нем содержатся факты физического и психологического насилия в отношении детей со стороны родителей: физические наказания, а также оскорбления, брань, угрозы, изоляция, отторжение как эмоциональное насилие. Так, семья с неблагоприятными условиями воспитания оказывается средой, в которой происходит разрушение духовно-нравственных ценностей ребенка, проявляющееся в поведенческих реакциях сопротивления и протеста уже в дошкольном возрасте. Деструктивное воздействие на ребенка в семье, берущее начало в рассогласованности педагогического взаимодействия взрослых субъектов образовательного процесса (родителей и педагогов), не только противоречит главным принципам детоцентризма, нарушая его права и свободу, но и закрепляет негативизм ребенка в реакциях сопротивления,

девиантном поведении, вплоть до экстремизма. Это и обуславливает актуальность данного исследования, суть которого состоит в использовании искусства как условий формирования созидательно-творческого опыта взаимодействия субъектов образовательного процесса, способного обеспечивать профилактику негативизма ребенка.

Искусство не само по себе формирует духовно-интеллектуальные ценности, а при условии развития эмоциональной отзывчивости как рефлексии своих переживаний и потребностей, и, в итоге, ценностных ориентаций личности.

Так, ряд современных педагогических исследований выполнены в контексте обозначенной проблемы, фокусируют внимание на эмоционально-позитивном развитии ребенка в художественных видах деятельности (Л.Д. Короткова, Э.П. Костина, И.А. Лыкова, Ю.Ю. Незнаева, Л.А. Пшеничных, И.Н. Розова, И.В. Рябченко, В.И. Салютнова, А.Д. Томилина, С.Н. Чечина и др.).

Кроме того, существует ряд педагогических исследований, выполняющих опосредованную роль в решении проблем профилактики негативизма детей дошкольного возраста средствами искусства (М.В. Абдрахманова, Н.Ф. Губанова, В.А. Калашникова, С.И. Махновская, Е.Ю. Морозова, Н.И. Никешина, Т.А. Осипова, В.В. Пабат, Т.А. Хвиюзова, Л.П. Яненко и др.).

Так, в ряде проведенных педагогических исследований (Е.А. Азарова, Н.Н. Бессонова, Э.А. Никулина, М.А. Тоторкулова и др.) раскрываются причины насильственного отношения к детям: собственные проблемы социализации родителей; слабая педагогическая компетентность родителей; недостаток в помощи специалистов по вопросам семейного воспитания детей.

Таким образом, деструктивное отношение к детям, обусловленное рассогласованностью педагогического взаимодействия родителей между собой и педагогами, слабой компетентностью родителей и их непониманием природосообразных потребностей ребенка, ведет к возникновению тенденции формирования негативизма ребенка дошкольного возраста. В Конвенции по правам ребенка указано, что семья является естественной средой для роста и благополучия детей, а в статье 44 Федерального закона «Об Образовании в

Российской Федерации» акцентируется ответственность родителей за воспитание ребенка. В то время как родители склонны к переносу ответственности за воспитание ребенка на специалистов системы образования.

Наряду с многочисленными педагогическими (О.М. Вотинова, Ю.А. Гладкова, Т.В. Коренькова, Т.В. Короткова, С.А. Курносова, Л.А. Лопинцева, М.П. Малиновская, М.С. Москаленко, А.В. Пелихова, Н.Л. Реснянская, В.В. Селина, Л.В. Чепикова, Э.И. Шарапова и др.) и психологическими (Л.А. Забродина, А.В. Минина, Е.Н. Спирёва и др.) исследованиями, посвященными оказанию психолого-педагогической помощи родителям в конструктивном воспитании и развитии социально ожидаемых новообразований детей, остается опасность избегания в исследованиях вопросов изучения причин возникновения негативизма детей в процессе их социализации. Вместе с тем ряд педагогических исследований (Т.М. Болтырова, А.В. Копытова, И.В. Кощиенко, Е.А. Кудрявцева, Л.Ф. Лагутина, Л.Р. Миронова, М.Р. Тер-Минасян, В.В. Халикова и др.) посвящены изучению проблемы взаимодействия субъектов образовательного процесса в контексте создания благоприятной образовательной среды в конструктивном развитии личности ребенка

Из современных исследований, посвященных проблеме появления детского негативизма, необходимо отметить работу А.А. Шавыриной, где автор рассматривает важнейшую собственно психологическую составляющую влияния детско-родительских отношений в проявлении негативизма у детей старшего дошкольного возраста.

Формированию согласованности родительских позиций посвящено диссертационное исследование О.В. Шапатиной, где автор экспериментально доказывает, что конфликтные и напряженные ситуации взаимодействия родителей, отражаясь в психике ребенка, выступают причиной проявления его низкой самооценки, неуверенности в себе, тревожности в семейной ситуации и неопределенности Образа-Я.

Педагогических исследований, посвященных причинам появления и

профилактики негативизма детей в дошкольном возрасте, обнаружено не было.

Вместе с тем частным случаям проявления негативизма посвящен ряд исследований, являющихся теоретической базой настоящей диссертации, раскрывающих педагогические условия профилактики и коррекции агрессии и агрессивности детей и подростков (М.Г. Базихова, Т.А. Белошапка, М.В. Краснова, Ю.А. Красноперова, Н.Э. Маликова, Л.А. Соломина, И.Г. Токарь и др.).

Профилактике асоциального, девиантного, отклоняющегося поведения детей и подростков как крайних форм проявления негативизма посвящены педагогические исследования С.Ю. Каниной, О.А. Кузченко, В.А. Протопоповой, А.В. Пупышевой, И.С. Соколова и др.

В рамках данной работы особый интерес представляют исследования В.П. Анисимова, Т.А. Добровольской, Л.Н. Комиссаровой, Л.Д. Лебедевой, И.Ю. Левченко, Е.А. Медведевой, Н.Ю. Сергеевой, А.Ю. Сметаниной, Е.В. Тарановой и др., посвященные арт-педагогическому сопровождению субъектов образовательного процесса в развитии и коррекции различных свойств и качеств личности.

Для практической реализации согласования педагогического взаимодействия особую роль выполняет технология ценностно-смыслового самоуправления, разработанная А.В. Курбатовым, как условие формирования согласованных общих ценностей ответственных участников образовательного процесса: родителей и педагогов.

Анализ научных исследований по определению психолого-педагогических условий профилактики негативизма детей дошкольного возраста позволил выявить следующие **противоречия** между:

- природосообразным стремлением ребенка в удовлетворении потребностей в чувстве безопасности и самопознании, с одной стороны, и отсутствии согласованных педагогических условий их удовлетворения, с другой;
- стремлением взрослых субъектов образовательного процесса создать условия для конструктивного развития ребенка и сопротивлением ребенка

вследствие их неадекватной реализации;

- потребностью педагогической практики в повышении компетентности педагогов ДООУ в вопросах согласованного взаимодействия с родителями по профилактике негативизма детей и отсутствием научного обоснования реализации данного процесса.

С учетом актуальности исследования и выявленных противоречий определена **проблема** исследования, которая заключается в необходимости научного обоснования процесса формирования согласованного педагогического взаимодействия в профилактике негативизма детей дошкольного возраста.

Цель исследования: разработка и апробация модели арт-педагогических условий формирования согласованного педагогического взаимодействия в профилактике негативизма детей дошкольного возраста.

Объект исследования: взаимодействие субъектов образовательного процесса в профилактике негативизма детей дошкольного возраста.

Предмет исследования: арт-педагогические условия формирования согласованного педагогического взаимодействия в профилактике негативизма детей дошкольного возраста.

Гипотеза исследования.

Мы предполагаем, что профилактика негативизма детей дошкольного возраста будет успешной, если сформировано согласованное педагогическое взаимодействие субъектов образовательного процесса в структуре реализации арт-педагогических условий:

- обеспечение безопасной эстетической среды в стимулировании открытого проявления ребенком своих переживаний, потребностей и их вербализации;
- осуществление арт-педагогического сопровождения субъектов образовательного процесса в творческом самовыражении личности для преодоления возникающих проблем и противоречий взаимодействия;
- освоение технологии ценностно-смыслового самоуправления взрослыми субъектами образовательного процесса, что способствует

формированию потребности и способности педагогов и родителей в планомерном согласовании и совершенствовании личной и общей системы ценностей, обуславливающей смысловую составляющую воспитательного процесса.

Цель, предмет и гипотеза исследования обусловили решение следующих **задач**:

1. Провести анализ психолого-педагогической литературы для раскрытия особенностей педагогического взаимодействия и профилактики негативизма детей.

2. Выявить особенности рассогласованного педагогического взаимодействия как одного из факторов появления негативизма детей и согласованного педагогического взаимодействия как фактора его профилактики.

3. Разработать диагностический инструментарий изучения особенностей педагогического взаимодействия и негативизма детей дошкольного возраста.

4. Обосновать и апробировать модель арт-педагогических условий формирования согласованного педагогического взаимодействия в профилактике негативизма детей.

5. Раскрыть эффективность модели на основе следующих критериев: динамика снижения частоты проявления негативных реакций детей дошкольного возраста; увеличение количества родителей с согласованным педагогическим взаимодействием.

Методологическую основу исследования составили: личностно-ориентированный подход (С.Л. Рубинштейн, К.К. Платонов, Ш.А. Амонашвили, А.Г. Асмолов, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, В.С. Мерлин, В.В. Сериков, В.Д. Шадриков, Д.Б. Эльконин, Э. Эриксон, К. Юнг и др.); аксиологический подход (Б.С. Брушлинский, Б.И. Додонов, Б.Г. Кузнецов, В.А. Сластенин, П.Г. Щедровицкий и др.); антропологический подход (К.Д. Ушинский, Б.М. Бим-Бад, Б.В. Емельянов, В.И. Слободчиков, В.Б. Куликов и др.), а также контекстный подход в образовании (А.А. Вербицкий, В.Г. Калашников и др.).

Теоретической основой исследования являются ценностно-деятельностная концепция Г.Е. Залесского, арт-педагогическая парадигма

В.П. Анисимова, Н.Ю. Сергеевой и др., концепция драмогерменевтики В.М. Букатова.

Методы и методики исследования: теоретические – анализ философской, психологической, педагогической, социологической литературы по проблеме исследования, сравнение, обобщение; эмпирические – опросные методы (тестирование, анкетирование), моделирование, педагогический эксперимент, наблюдение, методы качественного и количественного анализа данных.

Опытно-экспериментальная база исследования. Научно-образовательный Центр арт-педагогики Тверского государственного университета, Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 127» города Твери. В эксперименте участвовало 107 детей дошкольного возраста, 214 родителей и 8 педагогов.

Исследование проводилось с 2010 по 2017 гг. и осуществлялось в три этапа:

Первый этап (2010-2012) – *поисково-творческий*. Теоретическое осмысление проблемы исследования в процессе изучения философской и психолого-педагогической литературы, разработка концептуальных основ исследования, определение предмета и объекта, постановка целей и задач, формулирование гипотезы, определение экспериментальной базы, разработка и апробация модели арт-педагогических условий формирования согласованного педагогического взаимодействия в профилактике негативизма детей.

Второй этап (2012-2014) – *опытно-экспериментальный*. Организация педагогического эксперимента: диагностика и анализ особенностей педагогического взаимодействия родителей и педагогов, частоты проявления негативизма детей, обобщение результатов формирующего эксперимента, апробация и корректировка модели формирования согласованного педагогического взаимодействия в профилактике негативизма детей дошкольного возраста.

Третий этап (2015-2017) – *контрольно-обобщающий*. Проведение контрольного этапа эксперимента, качественный и количественный анализ, интерпретация результатов, оформление текста диссертационного исследования.

Научная новизна исследования состоит в том, что:

- определена сущность и структура *арт-педагогических условий* профилактики негативизма детей как согласованного педагогического взаимодействия, направленного на предупреждение проявлений реакций сопротивления (упрямства и капризности) в поведении ребенка: обеспечение безопасной эстетической среды, обеспечение непрерывного арт-педагогического сопровождения рассогласований взрослых в процессе воспитания ребенка, осуществление ценностно-смыслового самоуправления взрослых субъектов образовательного процесса;
- предложены принципы арт-педагогического сопровождения взаимодействия участников образовательного процесса: принцип безоценочности, принцип рефлексии, принцип воспитания с опорой на родовые ценности семьи;
- определено содержание *безопасной эстетической среды* на занятиях художественного цикла, выполняющей функцию стимулирования открытого проявления ребенком своих переживаний в реализации потребностей в чувстве защищенности и самопознании.

Теоретическая значимость исследования:

- определены и научно обоснованы арт-педагогические условия формирования согласованного взаимодействия субъектов образовательного процесса в профилактике негативизма детей дошкольного возраста: создание безопасной эстетической среды на занятиях художественного цикла (музыкальная, изобразительная и сказкотворческая деятельность), выполняющих функцию стимулирования открытого проявления ребенком своих переживаний и потребностей; арт-педагогическое сопровождение направлено на осознание взрослыми участниками образовательного процесса особенностей рассогласования их педагогического взаимодействия и раскрытия творческих возможностей преодоления данных актуальных противоречий; технология реализации ценностно-смыслового самоуправления позволяет формировать способность педагогов и родителей в планомерном согласовании и совершенствовании личной и общей системы ценностей, обуславливающей

смысловую наполняемость воспитательного процесса;

- обогащена теория и практика согласованного педагогического взаимодействия в профилактике негативизма ребенка дошкольного возраста построением и реализацией модели арт-педагогических условий, суть которой сводится к созданию креативно конструктивных взаимодействий взрослых участников образовательного процесса, направленных на преобразование импульсивно-негативного индивидуального опыта проживания жизненных ситуаций в конструктивно-согласованный.

Практическая значимость результатов исследования заключается в том, что:

- материалы и выводы, полученные при разработке и апробации арт-педагогических принципов и методов формирования согласованного педагогического взаимодействия в профилактике негативизма детей дошкольного возраста, могут быть использованы в практической работе специалистов организаций дошкольного и дополнительного образования, а также в подготовке бакалавров и магистров в области педагогического образования.

- составленный комплекс игр, упражнений, тренинговых занятий может быть использован в обеспечении арт-педагогических условий формирования согласованного педагогического взаимодействия в профилактике негативизма детей дошкольного возраста.

- составленный комплекс диагностических методик может быть использован для выявления особенностей педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса как прогностического фактора выявления педагогических причин проявления реакций сопротивления детей дошкольного возраста.

Основные положения, выносимые на защиту:

1. *Понятийно-терминологическое поле арт-педагогических условий формирования согласованного педагогического взаимодействия в профилактике негативизма детей дошкольного возраста* состоит в уточнении и дополнении традиционно трактуемых ведущих понятий и категорий, обогащающих

содержание рассматриваемого процесса: рассогласованное/ согласованное педагогическое взаимодействие, модель арт-педагогических условий формирования согласованного педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Рассогласованное педагогическое взаимодействие – это социально-ориентированные воздействия взрослых субъектов образовательного процесса, не учитывающие индивидуальные потребности и ситуативные возможности ребенка.

Согласованное педагогическое взаимодействие – это комплекс рефлексивных эмоционально-теплых воздействий взрослых участников педагогического процесса, направленных на создание условий реализации индивидуальных потребностей ребенка в структуре его нравственных отношений с окружающими, что обеспечивает конструктивную социальную адаптацию и эффективное развитие его индивидуальной траектории личности.

Арт-педагогические условия формирования согласованного педагогического взаимодействия в профилактике негативизма детей дошкольного возраста определяются как образовательная технология актуализации творческих ресурсов личности, что обеспечивает успешное развитие и саморазвитие каждого из субъектов образовательного процесса и способствует конструктивному преодолению возникающих противоречий в социализации и духовно-нравственном развитии личности.

Профилактика негативизма детей дошкольного возраста – это система комплексных воспитательных воздействий, направленных на предупреждение проявлений реакций сопротивления (упрямства и капризности) в поведении ребенка, посредством создания адекватных его состоянию арт-педагогических условий: обеспечение безопасной эстетической среды, осуществление ценностно-смыслового самоуправления взрослых субъектов образовательного процесса и арт-педагогическое сопровождение процесса воспитания ребенка, обеспечивающих согласованность педагогических взаимодействий.

2. *Модель арт-педагогических условий формирования согласованного педагогического взаимодействия в профилактике негативизма детей*

дошкольного возраста включает в себя блоки: целевой, организационно-содержательный, оценочно-результативный.

Системообразующим фактором модели является единство арт-педагогических условий: создание безопасной эстетической среды, осуществление арт-педагогического сопровождения участников образовательного процесса в поиске оригинальных способов решения возникающих противоречий, освоение технологии ценностно-смыслового самоуправления родителей и педагогов, реализуемые в трехкомпонентной структуре: мотивационный (проявление индивидом стремления к рефлексии своих потребностей и потребностей окружающих в процессе педагогического взаимодействия), когнитивный (проявление способности субъектов образовательного процесса к рефлексии своих потребностей и потребностей окружающих и поиска способов их удовлетворения) и операциональный (проявление способности к согласованию способов реализации своих целей каждого из участников образовательного процесса).

3. *Показатели эффективности реализации модели арт-педагогических условий формирования согласованного педагогического взаимодействия в профилактике негативизма детей дошкольного возраста*: снижение частоты негативных проявлений ребенка; согласованность педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса в реализации потребностей каждого из них.

Достоверность и обоснованность основных положений и выводов обусловлены основными теоретико-методологическими позициями личностно-ориентированного, ценностно-деятельностного и драмогерменевтического подходов к решению проблемы профилактики негативизма детей дошкольного возраста; единством теоретических подходов и эмпирических методов исследования, адекватных его предмету, объекту и задачам; количественным и качественным анализом эмпирических данных, результаты которого послужили основой сформулированных выводов.

Личный вклад соискателя в получение научных результатов определяется

разработкой общего замысла и основных положений исследования, выбором методов теоретического обоснования и опытно-экспериментальной работы по созданию арт-педагогических условий формирования согласованного педагогического взаимодействия в профилактике негативизма детей дошкольного возраста, непосредственным участием в экспериментальной работе, обобщением материалов и методических рекомендаций.

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные положения исследования докладывались и обсуждались на заседаниях кафедры дошкольной педагогики и психологии Института педагогического образования ТвГУ (2010-2014); на Всероссийских научно-практических конференциях «Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога» ТвГУ (Тверь, 2010-2015); Международных конференциях «Образование в XXI веке – глазами детей и взрослых» (Москва, 2010-2015); Международной научно-практической конференции «Родная словесность», ТвГУ (Тверь, 2011), Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Молодежь и государство: Государственная политика в образовании молодежи: исторический опыт и современность» ТвГУ (Тверь, 2013); Научно-практической конференции, посвященной 1025-летию Крещения Руси, в рамках круглого стола на тему: «Искусство, как инструмент нравственного воспитания молодежи (искусство и христианство)» (Тверь, 2013); Международной научно-практической конференции «Перспективные научные исследования – 2014» (София, 2014); Межрегиональной очно-заочная научно-практической конференции «Тьютор в современном образовании: традиции и новации» ТвГУ (Тверь, 2015); Общероссийском научном форуме электронных научных конференций: Тьютор в современном образовании: традиции и новации, РАЕ (2015); Международной научно-практической конференции молодых ученых «MERULA ALBA» ТвГУ (Тверь, 2015); Всероссийской научно-практической конференции «Семья – основа и источник благосостояния Отечества» (Тверь, 2016), а так же отражены в публикациях материалов исследования.

Объем и структура диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка литературы из 274 наименований и 7 приложений. Текст иллюстрирован таблицами и рисунками.

ГЛАВА 1 ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФИЛАКТИКИ НЕГАТИВИЗМА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1.1 Профилактика негативизма детей в структуре арт-педагогических условий: анализ философской, социологической и психолого-педагогической литературы

Проблема негативизма детей является актуальной и все более острой для родителей и педагогов [84], которые задаются вопросами: в чем же причина подобного сопротивления ребенка? Что побуждает его так активно протестовать против знакомых и привычных для взрослых правил, установок и воспитательных воздействий?

Философское осмысление негативизма человека активно стало проявляться в исследованиях экзистенциального содержания уже в начале прошлого столетия. Так, Т. Адорно в работе «Негативная диалектика» утверждал, что осуществление рефлексии собственного движения является по-настоящему негативным, так как вызывается к жизни нежеланием мышления удовлетворяться только собственными закономерностями эмоциональной логики, но и стремлением понять состояния другого, размышляя как бы против самого себя, однако не отказываясь от самого себя. Любая система, как считает Т. Адорно [2], уничтожает нимб возвышенности и благородства, окружающий любой индивидуальный идеализм. Мыслить философски – значит, мыслить в моделях, а негативная диалектика понимается как ансамбль модельных анализов. Следовательно, задача состоит не просто в том, чтобы философствовать о конкретном, а в том, чтобы исходить из конкретного. Исходные данные всегда противоречивы, что изначально вызывает отрицание. В философии подтверждается то, отмечает Т. Адорно, что уже было замечено, например,

относительно традиционной музыки: из нее можно узнать только то, как некий музыкальный пассаж начинается и заканчивается, но не то, что он представляет сам по себе и какова его внутренняя динамика. Аналогично философия должна была бы не выражаться в категориях, а в некотором смысле заниматься композиторской деятельностью.

Экзистенциальная позиция Т. Адорно, раскрывает механизм появления или источник того тождества, о котором указывает в своих исследованиях Г. Гегель.

У Г. Гегеля [75] тождественность совпадала с позитивностью, так как включение всего нетождественного и объективного в расширенный субъект, возвышенный до уровня абсолютного духа, должно было вызвать примирение противоположностей. В настоящем исследовании такое примирение методически воплощается в ценностно-смысловом самоуправлении, способствующем поиску согласования, единения и развития практической духовности. Но именно принцип тождества увековечивал антагонизм посредством подавления всего противоречащего такому духу. Вещь, лишенная тождественности, которую ей навязывает мышление, противоречива и не допускает однозначного толкования. Именно она, а не присущее мышлению организационное принуждение, побуждает к проявлению негативной диалектики.

Стремление к оформлению общего в системе традиционного воспитания уничтожает частное, индивидуальное.

Так, М. Хайдеггер [236] отмечает, что, когда мысль подходит к концу, выпадая из своей стихии бытия, она компенсирует эту потерю тем, что отвоевывает себе статус в качестве инструмента воспитания, т. е. в качестве некой школы, позднее — в качестве дела культуры. Философия понемногу превращается в технику объяснения из первопричин. Люди уже не думают, они «занимаются философией». В соревновании таких занятий философией люди игнорируют индивидуальные источники своих обобщений. Понятие «люди» противопоставлено понятию «самости» и не означает этически-экзистенциально понятого образа, противопоставленного самостной личности. Сказанное там, скорее, содержит продуманное в свете вопроса об истине бытия указание на

изначальную принадлежность слова к бытию. Но когда истина бытия становится для мысли достойной мысли, то и осмысление существа языка неизбежно приобретает другой статус. Оно уже не может больше быть простой философией языка, оно становится выражением истины индивида.

В социологии понятие негативизма рассматривается как устойчивое свойство многих культур и теорий в контексте социальной реальности исключительно сквозь призму тотально взаимно противоположных сущностей (добро – зло, цивилизация – варварство, Восток – Запад и т. п.), что и сводит все к отрицанию [260].

В.С. Безрукова определяет негативизм как отрицательное духовно-нравственное качество личности, склонной к пессимизму, непризнанию достоинств жизни и людей, к разочарованию, к отрицанию очевидного и явного. Негативизм, по ее мнению, проявляется в частой печали, недоверчивости, нетерпимости, частых жалобах и обидах, упрямстве, подозрительности. Негативизм как качество личности, ведет человека к сопротивлению любым, в том числе и добрым, доброжелательным и искренним влияниям, уводит его в оппозицию, самозащиту. Люди с таким качеством нередко бывают тщеславны, высокомерны, эгоистичны, властолюбивы. Такие люди плохо встраиваются в коллектив, в систему созидательного управления. Они зачастую одиноки, мрачны, неприветливы и бывают прямолинейно грубы. В детстве негативизм проявляется как упрямство, неразумное, немотивированное сопротивление родителям, воспитателям и учителям [24].

В практических социологических исследованиях И.И. Гуртовой и В.В. Павловой негативизм рассматривается как форма девиантного поведения человека.

Так И.И. Гуртовая отмечает, что тип поведения человека формируется в результате процесса социализации, когда биологические предпосылки индивида приобретают в той или иной социальной структуре определенную форму. К социальным структурам относятся семья и люди, с которыми индивид контактирует в повседневной жизни; социальный слой, в рамках которого

проходит основная часть его жизни; общество в целом и влияющие на его состояние факторы (экономические, демографические, политические, экологические и т.п.). Сложности возникают при изменении привычной значимости тех или иных структур, что в период пубертатного возраста выступает наиболее ярко. Главным социализирующим звеном выступает семья [58].

В.В. Павлова делает вывод о том, что конфликтность и духовно-нравственная обедненность семейных отношений формирует у подростков определенную систему отрицательных субъективных установок, ориентаций и мотиваций деятельности, которая во многом нарушает нормальный процесс осознания и интериоризации общественно-значимых нравственных требований в конкретную жизненную потребность. В таких неблагоприятных семьях отсутствует объективная авторитетность ценностно-нормативной системы общества и глубокий нравственный смысл самого человеческого общения. Все это в конфликтных семейных отношениях усваивается детьми, затормаживая тем самым процесс воспитания, социализации и правильной соционормативной ориентации личности подростка, что обуславливает устойчивую аномалию волевого развития, низкий мотивационный уровень поступков и незначительное развитие положительных качеств. Чем слабее развиты морально-волевые, эмоциональные и личностные свойства индивида, тем сильнее способны на него воздействовать отрицательные социальные факторы и обстоятельства [162].

Рассмотрим далее механизм возникновения тенденции негативизма у детей на самом раннем этапе развития – в дошкольном детстве.

По мнению Л.С. Выготского [50], первые акты открытого протеста возникают уже в период кризиса трех лет, когда формируются первые представления ребенка о себе и появляются зачатки самосознания, как интуитивного чувствования Образа–Я [8, С. 8-11]. Ребенок, протестуя против навязчивой социализации по усвоению общественных установок и норм, к выполнению которых он может быть еще не готов (а это все чаще не чувствуют и не понимают родители и педагоги), отстаивает свои желания и намерения, подражая взрослым в авторитарном предъявлении их вне согласования с

окружающими. И тогда настойчивые требования взрослых являются здесь чаще всего провокацией естественного сопротивления ребенка тем действиям, которые оказываются не востребованы самим ребенком. Так, у ребенка уже в раннем детстве впервые проявляются «аффекты собственной личности» – первая ступень развития воли [242, С. 103]. Таким образом, проследить развитие негативизма можно с самого раннего детства. В большинстве случаев проявления собственной воли у детей дошкольного возраста ограничиваются сердитыми взрывами протеста против каких-либо воздействий взрослого, ограничивающих свободу выбора ребенком актуальной для него деятельности.

Уже к двум годам наступает период, когда малыш решительно и всеми своими чувствами и поступками сообщает, что он самостоятельное существо. Такое открытие, однако, должно созреть в сознании и укрепиться, найти пространство для своего проявления, что означает, что ребенок исследует границы деятельности своего Я. Он пробует совершать разные действия, чтобы определить, какой отклик вызывают его поступки у окружающих и, в случае неадекватных реакций взрослых накапливает индивидуальный опыт сопротивления взрослым, в попытках сохранить границы своих потребностей. Обычно этот период длится до трех лет [135], а реакции сопротивления могут закрепляться в индивидуальном опыте ребенка как устойчивый негативизм.

Агрессивные защитные реакции в этот период еще не являются проявлениями характера ребенка, но при длительном эмоциональном неблагополучии ребенка могут стать свойствами его характера. Негативизм у ребенка проявляется чаще всего тогда, когда взрослый навязывает ребенку действия, на которые тот не мотивирован, например, он должен оставить игру и идти с мамой гулять, идти по этой (а не по выбранной им) дороге, он должен за обедом есть суп, а не желаемую им пищу и т.д. Такие режимные ситуации жизни у ребенка накапливают индивидуальный опыт противоречий. Данные, часто повторяющиеся, противоречивые ситуации способствуют возникновению негативных, отрицательных эмоциональных состояний, что приводит к внутриличностным конфликтам. Конфликту всегда предшествует что-то,

противоречащее воле индивида, его ситуативным мотивам и возможностям, что неизбежно приводит к эмоциональному неблагополучию ребенка. В этой связи Л.И Божович отмечает: «Ребенок же только тогда может испытать необходимое ему эмоциональное благополучие, когда он способен ответить предъявляемым требованиям» [68, С. 28]. Однако проявления негативизма не означает враждебности против взрослых вообще или против данного лица: такая реакция лишь отпор их конкретному директивному требованию. Негативизм ребенка направлен не против взрослого человека, а лишь против нарушения внутриличностных границ, выраженных в спектре естественных потребностей ребенка. Внешние ограничения, принуждения, препятствия или требования, причиной которых был взрослый или другой ребенок, провоцируют такие реакции сопротивления.

Ряд авторов понимает негативизм как «немотивированное поведение, проявляющееся в действиях, намеренно противоположных требованиям и ожиданиям других индивидов или социальных групп» [155, С. 311; 156, С. 487-488; 170, С. 155; 184, С. 235; 189; 210, С. 342; 259]. Данное определение, не раскрывает истинные причины негативного поведения, а значит, и потенциально правильные действия ребенка. Акцент в данном определении поставлен на социальном аспекте проявления личности, когда ожидания окружающих людей являются основополагающими в оценке действий индивида и не совпадают с его волей.

Вместе с тем важно отметить, что в характеристике негативизма психологи отмечают обусловленность такой реакции потребностью субъекта в самоутверждении и защите своего Я. Эта позиция находит обоснование и в гуманной педагогике, которая утверждает, что дети «это народ, действующий в истине» [6]. С позиции арт-педагогики вполне допустимо, что такая потребность ребенка является истинной, и возможно, гораздо более значимой для общества, чем известные традиционно социальные нормативы [11].

Опасность довлеющей позиции социальных нормативов над индивидуальными отмечают ряд исследователей. Так, А.М. Шибаев

рассматривает негативизм как «передающиеся по наследству и полученные в результате индивидуального развития модели мыслительных, эмоциональных и поведенческих реакций. Негативизм заключается в демонстративном немотивированном противодействии объекту, который бессознательно воспринимается субъектом как опасный или угрожающий» [176, С. 294; 178, С. 402-403]. Негативизм возникает вследствие привычного ожидания социального угнетения субъективных, в том числе здоровых намерений ребенка.

Так в «Большом психологическом словаре» под редакцией Б.Г. Мещерякова, В.Г. Зинченко «негативизм детский» определяется как «форма протеста ребенка против реально существующего (или воспринимаемого как реальное) неблагоприятного отношения к нему со стороны сверстников или взрослых. Негативизм детский может проявляться по-разному: в повышенной грубости, упрямстве, в замкнутости, отчужденности. Психологической основой негативных реакций во всех случаях является неудовлетворение каких-то чрезвычайно существенных для ребенка потребностей социального характера: потребности в общении, в одобрении, в уважении, потребности в эмоциональном контакте — эмоциональном созвучии со значимым другим (сверстником или близким взрослым)» [35, С. 295].

К.К. Платонов в «Кратком словаре системы психологических понятий» определяет «негативизм» как «понятие возрастной психологии, свойственное некоторым детям дошкольного возраста (иногда и подросткам); противодействие любому внешнему воздействию в разных формах: от застенчивости до «поступков наоборот» [169, С. 75].

В словаре-справочнике по социальной психологии негативизм определяется как «противодействие всему, что исходит от других людей. Негативизм как ситуативная реакция или как личностная черта обусловлен потребностью субъекта в самоутверждении, в защите своего «я» [111, С. 175]. С позиции арт-педагогики, такое противодействие ребенка является достаточно обоснованным, так как ребенок защищается от некомпетентных воздействий окружающих его значимых взрослых. Исследователи рассматривают следующие формы

негативизма: «Существует две формы негативизма: пассивный, который выражается в отказе выполнить предъявляемые требования, и активный, при втором производятся действия, противоположные требованиям» [36, С. 498;111, С. 175]. Активная и пассивная формы негативизма представляют собой, соответственно, упрямство или капризность как врожденно индивидуальное проявление ребенком особенностей своего темперамента. Так, слабый тип будет импульсивно реагировать пассивным избеганием социальных норм и проявляться в капризности, а у сильного типа будет наблюдаться реакция активного сопротивления – упрямство.

Л.И. Божович отмечает, что «с процессом культурно-исторического развития потребностей тесно связано развитие эмоций и чувств. И это понятно, так как, то и другое — стороны одного и того же процесса. Субъект, у которого какая-либо нужда не получила отражения в переживании, не испытывает потребности и не стремится к ее удовлетворению. Таким образом, возникновение новообразований в ходе развития потребностей означает вместе с тем возникновение и новых функциональных структур в развитии эмоциональной жизни человека» [31, С. 19]. Наряду с позитивными новообразованиями как индивидуальный опыт ребенка, получаемый им в структуре конструктивно-согласованного взаимодействия со значимыми взрослыми, можно выделить и негативные образования, одним из которых может являться негативизм детей дошкольного возраста, позитивной особенностью которого является стремление ребенка сохранить индивидуальные особенности своего развития. Негативные же образования у ребенка возникают вследствие директивных и деструктивных, рассогласованных воздействий значимых взрослых: родителей и педагогов.

Вслед за Л.И. Божович негативизм в настоящем исследовании рассматривается как личностное образование, формирующееся в социальных условиях жизни ребенка, но не являющееся врожденным. Так, исследователь указывает, что «...в тех случаях, когда ребенок повышено обидчив, негативистичен или агрессивен по отношению к окружающим, то в подавляющем большинстве случаев он оказывается неудовлетворенным в каких-то очень

существенных для него потребностях общения или столкнулся с тем, что взрослые помешали реализации значимых для него притязаний» [32, С. 165], что вполне соотносится с комплексом природосообразных потребностей ребенка [17] и условиями их удовлетворения, создаваемыми (или не создаваемыми) взрослыми.

Становление негативизма в условиях образовательной среды проявляется как защитная реакция ребенка, направленная на сохранение своего предчувствия индивидуальной траектории развития, в реализации своего призвания, образа-Я, Я- концепции. Это требует от педагога компетентного владения педагогическим инструментарием бережного отношения к созидательным потребностям ребенка и педагогически творческого сопровождения в этом же ключе его родителей. Негативизм ребенка демонстрирует взрослым их слабую компетентность, которая проявляется в игнорировании этих потребностей. В современном научном исследовании А.А. Шавыриной [244] негативизма ребенка как немотивированного пассивного или активного отказа от любого предложения взрослого указывается на комплексный характер такой реакции. Так, А.А. Шавырина указывает, что упрямство является «частным случаем негативизма» [Там же, С.46], что позволяет по аналогии рассматривать другие негативные проявления детей такими же частными составляющими образования, формирующегося в условиях некомпетентной педагогической практики. К таким отрицательным проявлениям в поведении ребенка дошкольного возраста, проявляющихся во взаимодействии ребенка со взрослыми, относятся упрямство и капризность.

С позиций арт-педагогики негативизм проявляется как импульсивно деструктивное поведение индивида на основе сформированного у него вследствие слабой педагогической компетентности субъектов образовательного процесса комплекса устойчивых отрицательных проявлений защитного характера: капризности и упрямства [8, С. 115-116; 267, С.446]. Специально отметим, что все эти проявления ребенка возникают и закрепляются при традиционно шаблонных и слабо рефлексивных воздействиях взрослых как произвольные, а поэтому

немотивированные, так как естественной особенностью ребенка дошкольного возраста является подражание взрослым. У ребенка, в силу еще слабо развитой рефлексивности, проявляется природосообразная потребность опираться на компетентность взрослого в адекватном понимании им желаний и потребностей как своих, так и намерений, и потребностей близких. Однако слабость позиции взрослого проявляется в его эмоциональной незрелости, вследствие слабой рефлексивности своих переживаний и переживаний ребенка, склонности родителей к привычно традиционному отношению к ребенку как индивиду, который обязан подчиняться и следовать его (взрослого) воле и опыту. Такая позиция порождает множественные рассогласования: во-первых, между потребностями ребенка и неспособностью взрослого приспособиться к ним и искать (создавать) адекватные условия для конструктивного их удовлетворения; во-вторых, между педагогическим взаимодействием каждого из родителей в распределении ресурсов каждого в удовлетворении потребностей ребенка; в-третьих, между родительским воспитанием и воспитательной позицией педагога в дошкольной образовательной организации. Так, например, А.С. Спиваковская отмечает, что «в практике семейного консультирования часто приходится сталкиваться с ...полным рассогласованием воздействий на ребенка со стороны не только родителей, но и бабушек и дедушек» [217, С. 138]. Кроме того, автор утверждает, что требования родителей к ребенку вне чуткого проявления своей любви к нему, приводит к тому, что «любовь ребенка вполне может превратиться в чувство обиды, возмущения, в крайних формах даже в чувство ненависти» [Там же, С. 135].

Рассогласованное педагогическое взаимодействие родителей, проявляющееся в слабой рефлексии, привычных переживаниях и отношениях к ребенку, обуславливает неконгруэнтность эмоциональных состояний ребенка и взрослого: потребности ребенка сталкиваются в произвольном противоборстве с социально-психологическими установками родителей, ориентированными, прежде всего, на ожидания социума, а не на естественные потребности ребенка [14; 67; 158, С.20; 201; 255; 256].

Отрицательные переживания провоцируют появление асоциальных потребностей, намерений, мотивов, ошибочно воспринимаемых ребенком как социально нормативные и проявляющиеся в итоге в его деструктивных поведенческих реакциях.

Следовательно, негативизм формируется в структуре рассогласованных воздействий взрослых и проявляется в капризности и упрямстве ребенка, что закономерно обуславливает непроизвольные его реакции сопротивления позиции взрослых.

Подобные негативные переживания ребенка проявляются как защитная функция индивидуальных «границ» личности от директивных способов воздействия со стороны близких взрослых. Следовательно, капризность и упрямство проявляются как адекватная защитная реакция на неблагоприятные воздействия со стороны значимых взрослых. Такие негативные проявления указывают на то, что ребенок испытывает дефицит эмоционально-теплых отношений со стороны значимых для него взрослых, что провоцирует возникновение и накопление дефицита чувства защищенности и постоянное переживание ребенком тревоги и опасности даже там, где ее реально не существует [8, С. 114,116; 109, С. 12; 110, С. 10; 113; 130, С. 11; 219, С. 16]. Такое понимание негативизма вполне согласуется с позицией ведущих отечественных психологов [152; 159; 192; 217]. Так, в психологическом словаре под редакцией В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова детский негативизм рассматривается как «форма протеста ребенка против реально существующего или воспринимаемого как реальное неблагоприятного отношения к нему со стороны сверстников или взрослых» [179, С. 214].

На основании представленных определений негативизма можно утверждать, что негативизм ребенка является следствием социально обусловленных процессов в зоне его актуального развития.

Однако у авторов нет указания на природу появления негативизма у детей дошкольного возраста. Допустимо ли, что ребенок сопротивляется требованиям взрослых без причин, просто так, чтобы сопротивляться? Обусловлено ли

требование взрослого социальными ожиданиями и нормами или потребностями ребенка? Всегда ли готовы родители своевременно по ситуации реагировать на мотивационную готовность ребенка выполнить то или иное их требование? Готов ли родитель к согласованию своих ожиданий, намерений, мотивов с потребностями ребенка? Это только часть основных вопросов, которые требуют педагогически компетентных ответов для понимания природы возникновения негативизма детей и его профилактики.

При воздействии взрослых, не учитывающих эмоциональные состояния и ситуативные потребности ребенка, очевидно, провоцируется импульсивно-адекватная реакция негативного эмоционального реагирования у ребенка. Это, в свою очередь, непроизвольно вызывает включение механизмов психологической защиты [8, С. 114; 152, С.19-21; 224, С. 10; 235, С. 12-13] от несправедливого отношения к нему: чрезмерного требования или нежелания взрослых обращать внимание на существенные потребности и проблемы ребенка. Негативная эмоциональная реакция ребенка является признаком утраты чувства защищенности и самопознания как волевой устремленности к самореализации.

В качестве защитных поведенческих реакций у детей выступает отказ (пассивный протест), оппозиция (активный протест против норм и требований взрослых), имитация (подражание поведению родителям, значимым взрослым и сверстникам из ближайшего окружения как отождествление себя с другим человеком, перенос на себя признаков чувств и качеств желаемых, но не доступных), замещение (например, смещенная агрессия), сновидения, отчуждение или изоляция (отделение чувства от ситуации), регрессия (возвращение к предыдущей стадии психического развития, в которой чувства переживались как приятные) [152, С. 31-41].

Такие непроизвольные защитные реакции, когда ребенок пытается противостоять директивным воздействиям взрослых или сверстников, являются причиной противодействия неудовлетворению его природосообразных потребностей в его самоутверждении, защите своего «Я» от вторжения в границы

индивидуальных притязаний [144; 148; 155, С.311; 156, С. 487; 177, С. 287; 180, С. 61; 182, С. 262].

Следовательно, негативизм детей как непроизвольная поведенческая реакция появляется вследствие естественной психологической защиты в конфликтных ситуациях рассогласованности педагогического взаимодействия взрослых субъектов образовательного процесса, порождающих негативные переживания, доминирование которых становится стратегией регресса [22, С. 112-131] и разрушительных, деструктивных проявлений в поведении ребенка.

Понимание педагогом врожденных эмоциональных особенностей доминирующего типа нервной системы ребенка и проявлений его негативных реакций на некомпетентное воздействие взрослого обуславливает и педагогическую задачу по учету слаборазвитых свойств эмоциональной сферы ребенка в построении с ним конструктивного взаимодействия.

По утверждению Р.М. Грановской, у каждого типа нервной системы есть свои сильные и слабые стороны [55, С. 34-68]. Так, у *холерического* типа сильным свойством нервной системы является высокая степень возбудимости как оперативная реакция на быстро меняющиеся условия социума, устремленность к достижению цели в экстремальных условиях, что часто позволяет ему добиваться желаемого результата и быть «успешным в решении ударных жизненных задач» [Там же, С. 51].

Отличительной позитивной особенностью *сангвиника* является уравновешенность процессов возбуждения/торможения и положительный эмоциональный фон (оптимистичный настрой), способность быстро переключаться с одного вида деятельности на другой и действовать в соответствии с задачей. Основное позитивное свойство *флегматика* эмоционально положительная инертность (стабильность), устойчивость в достижении своих целей. Врожденная склонность *меланхолика* к сопереживанию, его готовность к идентификации как высокой степени чуткости, повышенной чувствительности к новому, способности к мобильному эмоциональному

резонансу даже на слабо выраженные воздействия, что характеризует внутренний ресурс предчувствия истины и сути явления.

Осознание педагогом сильных сторон врожденных эмоциональных особенностей доминирующего типа нервной системы каждого ребенка обуславливает и педагогические задачи по развитию слаборазвитых свойств его эмоциональной сферы.

Так, *холерика* необходимо «учить справляться со стремительными и бурными взрывами эмоций» [Там же, С. 70], так как его импульсивность и спонтанность при рассогласованных с его ожиданиями требований взрослых будет неминуемо провоцировать сопротивление, а в дальнейшем и агрессивность как активацию защитного механизма по типу отрицания или замещения. Такие воздействия взрослых запускают регрессивный процесс педагогической запущенности ребенка – «комплекса искаженных деформированных представлений и убеждений личности о себе и своем месте в социальной среде, болезненное самоотношение и устойчивые социально-деструктивные мотивы и стереотипы протестного поведения, демонстративно асоциальные способы позиционирования себя» [8, С. 77], что, по сути, и характеризует проявление негативизма. Педагогической задачей с учетом этой особенности будет являться развитие сдержанности эмоциональной реактивности ребенка в противоречивых ситуациях на основе рефлексивной и объясняющей позиции взрослого.

Внутриличностные противоречия для *сангвиника* выражаются в избегании субъективной значимости общественно важных задач, что обуславливает педагогическую актуализацию для него понимания, что с решением конкретной задачи «никто кроме него» справиться не сумеет, стимулируя его ответственность на основе эмпатийного отношения к окружающим.

Особенная медлительность *флегматика* в критичной ситуации потребует временной минимизации действий, что без специальной психолого-педагогической тренировки сформировать не удастся. Слабая педагогическая компетентность в общении с ребенком такого типа нервной системы проявляется в жестких требованиях изменить привычное поведение; неожиданных

поручениях, противоречащих его текущему настроению; в требованиях изменить сложившиеся условия и привычки поведения его жизни; критике его достижений; в отсутствии условий проявления себя в полной мере, что приводит к накоплению индивидуального опыта детского негативизма, являющимся источником формирования акцентуаций характера циклоидно-шизоидного или шизоидно-истероидного типа [Там же, С. 88-93; 55].

Обобщая особенности проявлений вышеперечисленных типов сильной нервной системы в поведенческих реакциях ребенка на некомпетентное воздействие взрослых, отметим, что первично универсальной формой проявления негативизма для каждого из них является *упрямство* как природосообразная демонстрация конгруэнтных форм реагирования на якобы социально-нормативные воздействия взрослых.

Таким образом, *упрямство* – это активная форма сопротивления ребенка требованиям взрослых, обусловленная мотивом самоутверждения, открытого отстаивания своих потребностей и воли в условиях навязывания воли других [8, С. 236; 17, С. 14-15; 35, С. 506; 186, С.30-31; 244, С. 46-50; 245]. Таким образом, настойчивые повторения взрослыми требований подчинения ребенка социально-формализованным нормам без учета особенностей его нервной системы провоцирует накопление аналогично-негативного опыта и у ребенка, который в дальнейшем может проявиться как агрессия [39, С. 30-33; 190, С.11-12]. Такие «...действия ребенка направлены именно на то, чтобы обеспечить жизнь своей субъективной реальности», – отмечает И.Ю. Млодик. «Послушные с самого детства дети, беспроблемные с точки зрения воспитания и взрослого влияния, вырастают далекими от своей субъективной реальности, с *чьими-то* представлениями о ней, ставшими единственно возможными, но не приносящими удовлетворения и наполненность жизнью» [142, С.175-176].

Рассогласованность педагогического взаимодействия в воспитании ребенка со слабым – меланхолическим – типом нервной системы проявляется в игнорировании его сильного свойства: интуитивного предчувствия истины. Традиционно меланхолика воспринимают как тревожно сентиментального,

быстро утомляющегося, неуверенного в себе, дезадаптивного индивида, что является лишь внешними социально-проявляемыми характеристиками. Формальные требования извне, предъявляемые к ребенку с меланхолическим типом нервной системы, неминуемо провоцируют его импульсивную реакцию капризности, проявляющуюся в таких формах психологической защиты как подавление, идентификация, замещение, избегание, проекция, сублимация.

Капризность – такая форма поведения детей, которая выражается в пассивном противодействии, сопротивлении требованиям, советам, указаниям взрослых, в непослушании им [8, С. 235-236; 35, С. 194; 186, С.31], которая при длительно рассогласованных воздействиях взрослых может трансформироваться в уныние, неуверенность в себе и депрессию [8; 14; 33; 273].

Таким образом, для слабого типа темперамента при директивно навязчивой форме воздействия будут характерны менее интенсивные и аффективно негативные проявления капризности ребенка, такие как плач, замкнутость, отчужденность, избегание. Для сильного же типа темперамента при директивной форме воздействия будут характерны более интенсивные и аффективно негативные проявления упрямства ребенка: грубость, импульсивно активное отрицание, стремление действовать вопреки. Однако это не означает, что ребенок с сильным типом темперамента будет проявлять только упрямство, а ребенок со слабым типом темперамента будет проявлять только капризность, так как проявление капризности и/или упрямства будет зависеть еще и от особенностей педагогического взаимодействия в конкретных ситуациях.

Проявление негативизма у детей дошкольного возраста будет не только как результат взаимодействия с взрослыми или сверстниками, но и в обычных социально нормативных режимных ситуациях как привычная форма демонстративного поведения, имеющая природу возникновения в результате неудовлетворенности индивидуальных потребностей ребенка.

Таким образом, негативизм как произвольная реакция сопротивления ребенка в своем стремлении к самоутверждению, самостоятельности, здоровой потребности в нравственно-согласованном проявлении образа «Я», является

сигналом эмоционального неблагополучия ребенка и провоцирует появление разных форм психологической защиты на некомпетентное воздействие взрослого. В этом смысле негативизм ребенка несет в себе и позитивную функцию стремления к самостоятельности, что часто игнорируется взрослыми в своем желании во что бы то ни стало добиться послушания ребенка.

Следовательно, тенденция негативизма у детей дошкольного возраста формируется в системе общения со значимыми для него взрослыми, слабая психолого-педагогическая компетентность которых воспринимается ребенком чаще как нарушение его внутриличностных границ природосообразной потребности к самореализации, самоутверждению, самостоятельности.

Таким образом, *негативизм* ребенка обусловлен неудовлетворением его природосообразных потребностей вследствие некомпетентных психолого-педагогических воздействий значимых взрослых. Тенденция негативизма детей дошкольного возраста проявляется в произвольных поведенческих реакциях сопротивления – упрямстве и капризности.

Так, упрямство будет проявляться в следующих поведенческих реакциях ребенка: на любое предложение взрослого говорит: «Не хочу! Не буду!»; говорит «нет», если от него ждут «да»; когда к нему обращаются, мотает отрицательно головой; неожиданно отказывается от поручения, которое раньше с радостью выполнял; когда взрослый не разрешает, ребенок протестует, но если ему уступают, все равно отказывается; ребенок передразнивает взрослого, демонстративно, делая то, что запрещают; отказывается от любого предложения взрослого, настаивает на своем решении; когда к нему обращаются, отворачивается; когда от него что-либо требуют, демонстративно делает наоборот; открыто отказывается от чего-либо, потому что не желает изменять своего решения; изначально открыто протестует, но когда его оставляют, делает то, против чего протестовал; настаивает на своем первоначальном решении, даже если уже не хочет этого; отказывается от того, что ему нравится, и обвиняет потом близких в этом отказе; кричит, повторяя «нет!», на слова взрослого не реагирует; упорно противоречит заявлению, сделанному авторитарным тоном;

демонстративный отказ от помощи и настойчивое стремление сделать что-то самостоятельно, даже, если для этого у ребенка недостаточно опыта и возможности; осуществляет настойчивый выбор играть роль отрицательного персонажа, на фоне социального его (персонажа) осуждения; дерется с другими детьми, отстаивая свои интересы, или жалуется взрослому, требуя наказания, если другой ребенок оказывается сильнее его; в ответ на замечание передразнивает взрослого; стремится делать все наоборот, даже в ущерб собственным интересам; из чувства противоречия готов выполнить неприятное поручение; делает все наоборот, чтобы подразнить взрослого.

Капризность будет проявляться в следующих поведенческих реакциях ребенка: проявляет непоследовательность своих действий, избегая прямого выполнения просьбы; неожиданно отказывается от поручения, которое раньше с радостью выполнял; проявляет склонность к скрытному удовлетворению своей потребности (ждет, пока взрослый ослабит контроль за его деятельность – отвернется или уйдет из помещения, и сделает желаемое действие); проявляет склонность к раздражительности вплоть до истерики; отказывается от любого предложения взрослого, опасаясь неудовлетворения своих намерений; когда к нему обращаются, отворачивается; когда от него что-либо требуют, избегает и делает наоборот; избегает открытого противостояния взрослому, проявляет хныканье, плач, физическое избегание любого взаимодействия, сон, предпочитает заниматься своими делами вне контроля взрослого; проявляет склонность к избеганию и поиску благоприятных для него условий выполнения желаемого; проявляет склонность удерживать свою позицию, даже если его убедили, что ему это не выгодно; отказывается от того, что ему нравится, потом плачет от досады; плачет навзрыд, на слова взрослого не реагирует; после авторитарного заявления сделанного взрослым, избегает общения, проявляет симптомы эмоционального истощения (склонен принять позу эмбриона, уходит в другое помещение, проявляет замкнутость); открыто расстраивается, раздражается, когда взрослый авторитетно опережает уже реально сложившиеся возможности ребенка самостоятельно решить личностно-значимую задачу; предпочитает играть роль

отрицательного персонажа на фоне социального его осуждения; жалуется взрослому, ожидая его защиты от деструктивного поведения сверстника; избегает общения со сверстниками, которые проявляют деструктивное отношение к нему; в ответ на замечание обижается на взрослого, плачет, грустит; внешне подчиняется требованиям взрослого, демонстрирует неудовольствие; ищет любые формы отложить выполнение прямого указания, проявляя инициативу в необходимости удовлетворения, якобы срочно актуальных для него потребностей (например, «хочу пить», «хочу в туалет», «хочу сложить игрушки», «хочу дочитать сказку (книжку)», «хочу надеть другую кофту» и т.п.); будет объявлять о срочной необходимости удовлетворения его личностно-значимых потребностей, принимаемых взрослым избегая, таким образом, действий предложенных взрослым.

Профилактика появления негативизма детей дошкольного возраста связана с пониманием педагогами и родителями чувствительности ребенка дошкольного возраста к любым значимым для него воздействиям как условию удовлетворения базовой потребности в чувстве защищенности [12; 32; 33; 87; 89; 158; 266; 272].

Следовательно, педагогическая задача по профилактике появления негативизма у детей дошкольного возраста является одной из важнейших в профессиональной деятельности педагога. Однако исследований по профилактике негативизма детей дошкольного возраста не обнаружено.

Научное содержание термина «профилактика» обозначает систему мер социально-правовой, медико-психологической и социально-педагогической помощи семье и детям.

Опираясь на исследования педагогов-классиков (Ж.-Ж. Руссо, Я.А. Каменский, И.Ф. Гербарт, К.Д. Ушинский, С.Т. Шацкий, К.Н. Вентцель и др.) [30; 51; 74; 92, С. 140; 97; 102; 164; 168; 195; 196; 230; 249], в которых раскрывается сущность гуманного отношения к детям, рассмотрим педагогическую профилактику негативизма детей дошкольного возраста как гуманистически осуществляемый процесс воспитания.

Так, в толковом словаре С.И. Ожегова понятие «профилактика» определено как «совокупность предупредительных мероприятий, направленных на сохранение и укрепление нормального состояния, порядка» [225].

Термин «профилактика» в Большом толковом психологическом словаре под редакцией А. Ребера определяется как «...использование мер, разработанных для того, чтобы предотвратить болезнь» [36, С.133].

И.В. Павлов отмечает, что в образовательном процессе «профилактика есть организованная система воспитательных воздействий, направленных на выработку сопротивляемости отрицательным влияниям окружающей среды» [47, С.48.].

Отрицательным влиянием для ребенка будет являться навязчивая позиция взрослых, не учитывающих его естественную потребность в чувстве защищенности и самопознании. Сопротивление такому влиянию вполне можно считать обоснованным. С точки зрения В.П. Анисимова, эффективность самопознания возможна только в условиях нравственных отношений с близкими [9], обуславливающих удовлетворение потребностей ребенка в чувстве защищенности, отсюда актуальным становится *профилактика* негативизма детей дошкольного возраста как система комплексных мероприятий, направленных на предупреждение отклонений в поведении и формирование нравственных качеств личности [253].

Выделяя общую и индивидуальную профилактику, М.И. Рожков под общей профилактикой понимает выявление и установление социальных причин, порождающих неуспеваемость и недисциплинированность ребенка, а также обстоятельств, провоцирующих деформацию сознания детей, проведение и активизацию нравственного, правового воспитания работы в группах. Индивидуальная же профилактика, по мнению автора, включает в себя комплекс мер, направленных на выявление детей, склонных к неуспеваемости и недисциплинированности, и оказание им профилактического воздействия с целью устранить отрицательное влияние неблагоприятных для формирования личности ребенка условий [47, С.48.]. В научной литературе, в зависимости от целей,

выделяются несколько этапов профилактической деятельности. Прежде всего, необходимо отметить первичную профилактику, рассматриваемую как систему мер, направленных на то, чтобы социальная дезадаптация не появилась; поэтому к первичной профилактике относят все, что направлено на адаптацию ребенка к новым для него условиям жизнедеятельности. Вторичная профилактика направлена на выявление дезадаптированных детей, а третичная — непосредственно на детей с отклоняющимся поведением [62]. При отсутствии или недостаточности профилактики социальной дезадаптации учащихся это явление трансформируется в негативизм и отклоняющееся поведение.

В исследовании И.С. Соколова [214] обоснована сущность педагогической профилактики антисоциального поведения детей как процесса предварительного диагностирования причин девиантных поступков ребенка и создание на этой основе гуманистической воспитательно-образовательной среды, способствующей развитию у него нравственности, препятствующей проявлению негативных качеств воспитанника.

В исследовании Т.А. Белошапка [26] обоснована сущность педагогической профилактики агрессивного поведения детей, представляющая собой целенаправленный и организованный социально-педагогический процесс воздействий и взаимодействий различных категорий специалистов и агрессивных детей, направленный на предупреждение различных видов агрессивного поведения и на этой основе формирование у них просоциального поведения.

Следовательно, профилактика негативизма детей включает систему согласованных и компетентных психолого-педагогических условий формирования нравственности личности, направленных на предупреждение появления отрицательных эмоциональных состояний, переживания эмоционального неблагополучия, что приводит к снижению проявления упрямства и капризности как реакций сопротивления в поведении ребенка.

Таким образом, *педагогическая профилактика* – комплекс педагогических средств, специально подобранных для каждого индивида, способствующих появлению у него внутренних механизмов саморегуляции, которые, в свою

очередь, приведут его к адаптивно-конструктивным формам поведения. Педагогическая профилактика негативизма — это системный, специально организованный процесс, ориентированный на предотвращение появления негативных состояний и сопротивления ребенка на основе развития у него первичных умений эмоциональной отзывчивости как механизма развития нравственности вслед за взрослыми участниками образовательного процесса. При этом необходимо соблюдать следующие психолого-педагогические принципы профилактической работы по предупреждению негативизма детей.

Принцип опережающего воздействия предполагает способность взрослого (педагога и родителей) на основе эмоциональной отзывчивости прогнозировать возможно негативные реакции ребенка и строить свои педагогические акции в обход возможных негативных реакций с ориентацией на позитивное удовлетворение потребности ребенка в согласованном режиме с окружающими.

Принцип комплексности предполагает, что при решении возникшей проблемы необходимо учитывать мнения каждого из родителей и специалистов (воспитателей, психологов, социальных работников, врачей и др.), которые реально участвуют в обеспечении условий развития ребенка.

Принцип прогностичности строится на научно обоснованной диагностике индивидуальных особенностей ребенка и определяет прогноз потенциальных возможностей его конструктивного развития.

Принцип преемственности диктует необходимость и возможность профилактики индивидуальных трудностей адаптации ребенка в дошкольном образовательном учреждении и других новых для него социальных условиях жизнедеятельности. Если в этот период взрослые не обеспечат условия конструктивной адаптации ребенка с окружающими для него новыми взрослыми и сверстниками, то впоследствии ему будет сложно осознавать свои функции и роль в этом образовательном процессе.

Принцип рефлексивности означает, что педагог и родитель осознают процедурные средства и конечную цель своей согласованной деятельности. Это обеспечит успешность ребенка в организуемой практической деятельности.

Принцип индивидуального подхода состоит в учете индивидуальных особенностей ребенка при распределении заданий и ролей социально-педагогических процессов.

На основе обозначенных выше принципов определены основные показатели профилактики негативизма детей, которые должны быть реализованы в педагогических условиях: 1) психологическая безопасность, обусловленная согласованностью субъектов образовательного процесса; 2) креативность образовательной среды, обеспечивающая успешность индивидуальной траектории развития индивида.

Перейдем далее к определению понятия «педагогические условия».

Так, Н.В. Ипполитова и Н.С. Стерхова выделяют ряд положений, важных для определения понятия «педагогические условия», наиболее существенными из которых следующие: отражение совокупности возможностей образовательной (целенаправленно конструируемые меры воздействия и взаимодействия субъектов образования: содержание, методы, приемы и формы обучения и воспитания, программно-методическое оснащение образовательного процесса) и материально-пространственной (учебное и техническое оборудование, природно-пространственное окружение образовательного учреждения и т.д.) среды, влияющих положительно или отрицательно на ее функционирование. В структуре педагогических условий авторы выделяют «как внутренние, (обеспечивающие воздействие на развитие личностной сферы субъектов образовательного процесса), так и внешние (содействующие формированию процессуальной составляющей системы) элементы» [71, С. 10-11]. В контексте настоящего исследования наиболее важными для профилактики негативизма детей являются внутренние условия, которые, как отмечает В.М. Полонский, «раскрываются через совокупность внутренних и внешних причин, определяющих психологическое развитие человека, ускоряющих или замедляющих его, оказывающих влияние на процесс развития, его динамику и конечные результаты» [171, С. 270-271]. Следовательно, негативизм замедляет процесс

развития, являясь внутренним барьером в реализации духовно-интеллектуальных потенциалов личности ребенка.

Таким образом, *педагогически условия* – это совокупность внешних и внутренних возможностей образовательной среды, в которой внешние, собственно педагогические обуславливают развитие или регресс (сдерживание) внутреннего потенциала личности ребенка.

Так, Е.И. Исаев и В.И. Слободчиков утверждают, что возникновение и существование образовательной среды обусловлено самими субъектами образования: и как живыми носителями предметного содержания культуры, и как персонификаторами данного содержания образования [72].

Кроме того, С.С. Савельева раскрывает педагогические условия, сфокусированные на воздействия, стимулирующие такие внутриличностные процессы как (а) ориентация на субъектность личности, способной к самоидентификации и самоактуализации; (б) создание креативной среды; (в) побуждение к рефлексивной деятельности; (г) диалогизация образовательного процесса [199, С. 67]. Отметим здесь, что авторы рассматривают в структуре внешних и внутренних психологических процессы (рефлексия, самоидентификация, самоактуализация, самовыражение, дискурс), вне которых внешние условия теряют смысл. Педагогические условия, таким образом, подразумевают учет психологических особенностей субъектов образовательного процесса и сфокусированы на их развитии как результате педагогической деятельности. Так, согласно ценностно-деятельностной концепции Г.Е. Залесского [66, С.22], определяющей основой любой деятельности является мотивация субъекта (личностный смысл), которая проявляется в когнитивном компоненте (усвоенные личностью в процессе рефлексии новые знания, убеждения, нормы, ценности) и операциональном (выбор способов воздействия). Именно такое содержание педагогических условий реализации образовательного процесса отражено в ФГОС ДО [231].

Очевидно, что индивидуализация дошкольного образования подразумевает поиск оригинальных способов самореализации ребенка, что обуславливает

содержание креативной среды. Оригинальность является ключевым признаком креативности, развитие которой наиболее эффективно может происходить в условиях эстетической деятельности, а область искусства человечеству необходима, прежде всего, как психо-тренинговая площадка для раскрытия творческого потенциала личности [62; 138; 263].

Наиболее эффективно процесс создания креативной среды может быть реализован в художественной деятельности при использовании искусства в развитии творческих способностей участников образовательного процесса. Л.В. Школяр, Л.Г. Савенкова, развивая идеи полихудожественного образования Б.П. Юсова [263], отмечают особенную роль эстетической деятельности в дошкольном образовании, которое построено на интеграции и взаимодействии разных видов искусства и творческой деятельности [251, С.7]. Это определяет ключевые элементы арт-педагогических условий: создание безопасной эстетической среды, побуждение к рефлексивной деятельности, диалогизация образовательного процесса, в том числе дискурс.

Рассмотрим далее понятие «арт-педагогика» как базовую категорию в определении арт-педагогических условий.

Л.В. Лебедева и Е.В. Таранова понимают под арт-педагогикой образовательную технологию, основанную на интегративном применении воспитательного воздействия на личность разных видов искусства: литературы, музыки, изобразительного искусства, театра [122], [221]. Однако при таком определении у педагогов возникает отношение к искусству как средству, которое само по себе оказывает воздействие на развитие личности, что на практике оказывается далеко не так. Позитивное воздействие искусства на развитие личности возможно, прежде всего, при осуществлении рефлексивных процессов, отражающих личностно значимую позицию субъектов образования к тем или иным воздействиям и событиям в своей жизни.

В рамках настоящего исследования интересно определение Н.Ю. Сергеевой, рассматривающей арт-педагогику как формирующуюся отрасль образовательного процесса, «современное, практикоориентированное

направление педагогической науки, изучающее природу, закономерности, принципы, механизмы привлечения искусства и художественной деятельности для решения профессиональных педагогических задач» [206, С. 114 -120.].

Отсюда следует, что *арт-педагогика* – инновационная отрасль образовательного процесса, призванная фокусировать компетенции педагогов для создания безопасной эстетической среды, обуславливающей индивидуальную траекторию самотворения в реализации личностью своего духовно-интеллектуального потенциала [8; 9; 42; 85; 126].

Таким образом, арт-педагогические условия являются естественной частью общепедагогических условий, которые в современной литературе понимаются как специально организованная креативная образовательная среда, подразумевающая совокупность позитивных влияний на индивида социальных факторов [265, С.3]. Арт-педагогические условия обуславливают творческую способность взрослых к актуализации самопознания на основе развития своих рефлексивных способностей в противоречивых ситуациях общения с ребенком.

Арт-педагогические условия формирования согласованного педагогического взаимодействия являются комплексно-образовательной технологией актуализации внутренних ресурсов мотивационно-потребностной сферы творческого самовыражения, обеспечивающей успешное развитие и саморазвитие личности всех участников образовательного процесса, раскрытие их потенциальных возможностей и оказание психолого-педагогической помощи и поддержки в преодолении возникающих проблем в процессе конструктивной социализации и духовно-нравственного развития [211].

Арт-педагогические условия включают использование эстетических видов деятельности как безопасной среды в развитии рефлексивных способностей личности для реализации ее индивидуальной траектории развития и духовно-интеллектуальных ресурсов в структуре согласованного педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса. Это характеризует арт-педагогические условия с концептуальных позиций ценностно-деятельностного подхода [66].

Таким образом, *арт-педагогические условия* формирования согласованного педагогического взаимодействия в профилактике негативизма детей дошкольного возраста являются частью общепедагогических условий, дополняют их, и определяются в настоящем исследовании как образовательная технология актуализации творческих ресурсов личности, что обеспечивает успешное развитие и саморазвитие каждого из субъектов образовательного процесса и способствует конструктивному преодолению возникающих противоречий в социализации и духовно-нравственном совершенствовании личности.

Такая позиция вполне соответствует требованиям ФГОС ДО, где в пункте 3.2.1 указывается на необходимость создания таких психолого-педагогических условий, которые обеспечивают успешную реализацию образовательной программы, реализуемой в дошкольной образовательной организации. К таким условиям относятся: (1) уважение взрослых к человеческому достоинству детей, формирование и поддержка их положительной самооценки, уверенности в собственных возможностях и способностях; (2) использование в образовательной деятельности форм и методов работы с детьми, соответствующих их возрастным и индивидуальным особенностям (недопустимость как искусственного ускорения, так и искусственного замедления развития детей); (3) построение образовательной деятельности на основе взаимодействия взрослых с детьми, ориентированной на интересы и возможности каждого ребёнка и учитывающей социальную ситуацию его развития; (4) поддержка взрослыми положительного, доброжелательного отношения детей друг к другу и взаимодействия детей друг с другом в разных видах деятельности; (5) поддержка инициативы и самостоятельности детей в специфических для них видах деятельности; (6) возможность выбора детьми материалов, видов активности, участников совместной деятельности и общения; (7) защита детей от всех форм физического и психического насилия; (8) поддержка родителей (законных представителей) в воспитании детей, охране и укреплении их здоровья, вовлечение семей непосредственно в образовательную деятельность [231].

Первостепенным в ряду этих условий является наличие психологического комфорта детей в образовательной среде, обеспечивающего удовлетворение их потребности в *чувстве защищенности* и их адекватной самореализации, которая обеспечивается конструктивно согласованным педагогическим взаимодействием взрослых участников образовательного процесса: педагогов и родителей. Отсюда следует, что педагогически согласованное взаимодействие — наиболее значимая составляющая профилактики негативизма и один из ведущих факторов личностного саморазвития ребенка. Важнейшей характеристикой педагогически согласованного взаимодействия является возможность производить реальные преобразования в эмоционально-волевой сфере на основе эмоциональной отзывчивости и согласованных ценностей. Поэтому вторым условием профилактики негативизма детей является актуализация родовых ценностей каждым из родителей и их согласование в режиме ценностно-смыслового самоуправления. Педагогическое согласование воздействий должно быть непрерывным, последовательным и опираться на ранее сформированный индивидуальный опыт (знания и навыки поведения) ребенка.

Третье условие — арт-педагогическое сопровождение как процесс компетентной психолого-педагогической помощи родителям по их запросу в преобразовании конфликтных ситуаций взаимодействия в семье (базовой структуре образования) и образовательной организации, проявляемых в негативном поведении ребенка.

Таким образом, *профилактика негативизма детей* — это система комплексных воспитательных воздействий, направленных на предупреждение проявлений реакций сопротивления (упрямства и капризности) в поведении ребенка посредством создания адекватных его состоянию арт-педагогических условий: обеспечение безопасной эстетической среды, осуществление ценностно-смыслового самоуправления взрослых субъектов образовательного процесса и арт-педагогическое сопровождение процесса воспитания ребенка, обеспечивающих согласованность педагогических взаимодействий.

Актуализация творческих ресурсов личности, обеспечивающая успешное развитие и саморазвитие каждого из субъектов образовательного процесса и способствующая конструктивному преодолению возникающих межличностных противоречий в социализации и духовно-нравственном развитии, отражает суть арт-педагогических условий.

Итак, обозначенные выше арт-педагогические условия профилактики негативизма детей дошкольного возраста призваны способствовать формированию согласованного педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса. Подробнее особенности такого взаимодействия рассмотрим в следующем параграфе настоящего исследования.

1.2 Особенности взаимодействия субъектов образовательного процесса и арт-педагогические условия профилактики негативизма детей дошкольного возраста

Исходя из того, что проявление негативизма детей обусловлено слабой компетентностью педагогических воздействий взрослых субъектов образовательного процесса (родителей и педагогов), рассмотрим здесь особенности педагогического взаимодействия как одну из причин появления негативизма и осмысление педагогических условий его возможной профилактики у детей дошкольного возраста.

Дошкольный возраст в детской психологии и педагогике рассматривается как сензитивный период эмоционально-волевого развития ребенка [67; 93; 94]. По утверждению Л.Ф. Обуховой, эмоциональное развитие не происходит стихийно, а осуществляется на основе целенаправленного воспитания [157]. А.В. Запорожец особо подчеркивал огромную роль в воспитании чувств авторитетного (но не авторитарного) для ребенка взрослого. Именно взаимоотношения значимого

взрослого с окружающими, его поведение, аффективные реакции на происходящее задают ребенку эталон не только способов действия, но и эмоционального отношения к людям, «служат образцом для аффективного подражания» [Там же]. Очевидно, что образцом для подражания становятся в этом возрасте не только позитивные, но и негативные образцы поведения взрослых.

Проявление негативизма ребенка является следствием слабой его социализации в силу ряда проблем взаимодействия субъектов современного образовательного процесса: родителей и педагогов [23; 86; 119; 124; 127; 135; 159; 192, С. 296-298; 223; 237]. В качестве таковых С.И. Розум указывает на (1) социальную изоляцию и эмоциональную депривацию в детском возрасте; (2) последствия социальной и педагогической запущенности; (3) акцентуации характера как следствие неудачной социализации в семье, искаженных детско-родительских отношений и др. [192, С. 298]. Профессор педагогики А.В. Мудрик использует даже для обозначения результатов такой социально-психологической дезадаптации ребенка термин «жертва социализации» [145, С 278 - 280]. При этом исследователи указывают на сильное влияние на деформирующуюся психику ребенка того окружения, в котором он находится в раннем детстве [3; 27; 37; 154; 227]. Так А.М. Прихожан и Н.Н. Толстых утверждают, что практически никогда не удастся устранить последствия социальной депривации у детей, перенесших или испытывающих в раннем возрасте недоверие к себе окружающих, их чрезмерную критичность, игнорирование, пренебрежительное отношение к ним [173, С. 48-49]. Негативизм является следствием дефицитарных или фрагментарных эмоционально теплых отношений к нему, чрезмерных деловых в основном бытовых требований родителей [201]. В такой семье существует эмоционально напряженный, конфликтный, часто дезорганизованный характер внутрисемейного взаимодействия. Согласно экспериментальным исследованиям С.И. Розума, вследствие рассогласованного взаимодействия между родителями у ребенка уже к подростковому возрасту обнаруживаются страхи (89%), озлобленность (72%), стыд за родителей (58%), что обуславливает низкий уровень

мотивации познания (94%). Кроме того, автор указывает и на такую причину негативизма как недостатки в воспитательно-образовательной работе педагогов: «низкий уровень культуры, отсутствие индивидуального подхода к ребенку, отсутствие гуманных основ педагогического общения, отсутствие взаимодействия между семьей и детским садом» [192, С.302], что характеризует слабую компетентность педагогов осуществляющих образовательную деятельность.

Столь распространенная, согласно приведенным выше исследованиям, слабая социализация детей даже в полных семьях (не говоря уже о неполных и социально неблагополучных семьях) и является тем деструктивным фактором формирования негативизма ребенка, который будет усугубляться в периоды возрастных кризисов, что считается нормативным для проявлений кризиса трех лет [34; 50; 54; 106; 107; 157, С. 152; 179, С. 214; 212]. Так, Л.И. Божович отмечает «...все эти особенности детей, переживающих критический период, говорят об их фрустрированности. Фрустрация же, как известно, возникает в ответ на депривацию каких-то существенных для человека потребностей. Поэтому можно сделать вывод, что на стыке двух возрастов такую реакцию дают дети, у которых не удовлетворяются или даже активно подавляются те новые потребности, которые появляются в конце каждого этапа психического развития вместе с центральным, т.е. личностным, новообразованием соответствующего возраста» [31, С.199].

Таким образом, содержание эмоциональных связей (доброжелательно теплых или дистанцированно холодных) обуславливает сохранение чувства защищенности ребенка или появление фрустрированных состояний вследствие слабой педагогической компетентности взрослых в воспитательной организации согласованных воздействия на ребенка.

Итак, потребность в чувстве защищенности – базовая психологическая потребность, может быть удовлетворена только в структуре конструктивных доброжелательных, эмоционально теплых отношений с личностно-значимыми для ребенка людьми, которыми в дошкольном возрасте являются родители и близкие родственники. В практической работе, часто наблюдается и обратная

практика семейного воспитания, проявляемая в качестве деструктивной и эмоционально дистанцированной педагогической позиции значимых взрослых, что свидетельствует об их слабой психолого-педагогической компетентности в противоречивых ситуациях общения [27, С.17; 88; 209]. Естественные негативные эмоциональные реакции ребенка как адекватная форма отстаивания своих притязаний в таких ситуациях обусловлена ожиданием от взрослых создания конструктивных психолого-педагогических условий для реализации этой потребности. Неспособность родителей и педагогов учитывать потребности детей воспринимается ими как форма психологического насилия и провоцирует протест. Излишне часто доминирующие запреты и авторитарные требования взрослых, воспринимаются ребенком как форма психологического насилия, травмирующего и, в итоге, деформирующего гармоничное развитие личности ребенка. Такие доминирующие воздействия взрослого, в силу его занятости и чрезмерной озабоченности делами на работе и стремлении обеспечить лишь материальное благополучие семьи, обостряет супружеские и родительские отношения, что ведет к неудовлетворенности своим социальным статусом, а также внутриличностным конфликтам, что является причиной для появления рассогласования между родителями и в итоге нарушения «детско-взрослой взаимности» (Д.Б. Эльконин) [258]. Таким образом, важнейшей внутриличностной причиной импульсивно негативных авторитарных воздействий взрослого является слабый уровень развития его способности ситуативной рефлексии общения [8, С.49, 54; 81; 128; 268; 270; 271].

От того, какова способность родителей конструктивно разрешить возникающие конфликты, зависит, удастся ли преодолеть детско-взрослые противоречия. В противном случае реакции сопротивления ребенка со временем войдут в привычку, сформируются как черта характера и станут средством силового решения конфликтов для достижения своих целей путем подавления желаний окружающих, сформируются как стереотип поведения и интегрируются в будущем в привычную модель общения с окружающим миром. Однако далеко не всегда взрослым удастся увидеть за нежеланием ребенка подчиняться их

авторитарным указаниям стремление ребенка проявить инициативу и самостоятельность. Родители в подобных случаях чаще акцентируют внимание лишь на формальном признаке – неподчинении ребенка их требованиям, что влечет наказание, еще более усугубляющее проявление негативизма. При этом истинный источник такого неподчинения нередко ускользает из поля зрения взрослых: за поступком ребенка они чаще не видят естественную причину, побуждающую ребенка сопротивляться – желание отстаивать свое право на реализацию естественной потребности в чувстве защищенности и самопознании.

Следовательно, одной из основных причин непонимания поступков детей является слабая педагогическая компетентность родителей как психоэмоциональная незрелость: неумение различать мотивы внешне сходных поступков, что не позволяет правильно проинтерпретировать совершенные впоследствии ребенком действия. Психоэмоциональная незрелость взрослого проявляется в эмоциональной холодности, неспособности к эмпатии и эмоциональной отзывчивости. Родитель, сопереживая состоянию ребенка, старается скрыть это, ориентируясь, прежде всего, на социальные ожидания и нормы. «Более того, их действие, нередко демонстрирует обратное их чувствам, – пишет Гельмут Фигдор. – Порой они злятся, несмотря на то, что сочувствуют ребенку, делают ему выговор, на самом деле находя его поведение забавным...» [234, С. 121.]. Такую воспитательную позицию Г.Фигдор определяет словами: «Я тебя понимаю, но я тебе этого не скажу», «Я не скажу тебе и того, что я думаю и чувствую на самом деле!» [Там же, С. 121.]. Такая неискренность и скрытая позиция родителя проявляется как деформированное осознание себя («старший всегда прав!») в более значимом по социальному статусу субъекта по отношению к ребенку, что оказывается деструктивным примером для подражания ребенком в социо-ролевых играх своего будущего родительства.

Психолого-педагогическая компетентность родителей проявляется в понимании современных исследователей [44; 45; 120; 121; 139; 190; 203] как уважение к личности ребенка, недопустимость применения унижающих достоинство детей методов воспитания, несправедливого отношения; понимание

ведущей роли нравственного воспитания детей в семье; приоритетность воспитания всесторонне развитой личности с учетом индивидуальных особенностей и способностей ребенка; понимание родителями ответственности за воспитание своего ребенка. Такие требования к компетентности родителей обоснованы защитой детей на законодательном уровне [98; 228; 229; 231; 232; 233]. При этом в современном обществе все еще существуют факты физического и психологического насилия в семье, причиной которых в том числе является слабая психолого-педагогическая компетентность родителей [3; 27; 50; 59; 154; 175].

Таким образом, наличие у родителей способности к педагогической саморефлексии, самоконтролю, самооценке своей воспитательной деятельности, стремление к освоению профессионально-педагогическими знаниями, умениями и навыками является неотъемлемой частью их педагогической компетентности.

В современной практике негативизм воспринимается большинством родителей как эгоистическое проявление ребенка, а не как сигнал неудовлетворения какой-либо его потребности, проявляющейся в форме влечений, желаний, интересов, склонностей, являющихся внутренними условиями, интерпретации социально-педагогических воздействий [17, С.21]. Испытывая негативные чувства, ребенок находится в ситуации близкой к фрустрации, он не чувствует себя защищенным и уверенным, и ждет продолжения негативных воздействий со стороны взрослого как опасности, которой реально может и не быть [28; 38, С. 138-149]. Такое напряженное состояние, продолжающееся на протяжении длительного времени, деформирует личностные качества ребенка, которые в свою очередь существенно проявляются в социальной дезадаптации [8, С. 82; 254]. Так, негативный индивидуальный опыт, закрепляющийся при неоднократном его повторении в привычке и свойствах характера ребенка, формируется впоследствии в виде его акцентуированных свойств личности.

Таким образом, негативизм является сигналом эмоционального неблагополучия ребенка, а слабая педагогическая компетентность родителей,

проявляющаяся в слабой рефлексивной способности родителей в осознании переживаний и потребностей ребенка, препятствует предупреждению формирования негативизма детей дошкольного возраста, также не умеющих еще адекватно вербализовать свои потребности.

Обозначим далее одну из важнейших педагогических причин возникновения негативизма детей дошкольного возраста – рассогласованность в способах воспитания взрослых, ответственных за педагогический процесс (родителей между собой, родителей и педагогов), обусловленная невнимательностью к проявлению ребенком естественных потребностей как слабо развитая эмоциональная отзывчивость взрослых к конструктивно-созидательным намерениям ребенка и условиям их удовлетворения. Все это сводится к слабой психолого-педагогической компетентности взрослых участников педагогического процесса как социально-педагогическому препятствию самореализации ребенка, барьеру на пути к его самостоятельности.

Перейдем к анализу частого проявления рассогласованности педагогического взаимодействия в семье и образовательном учреждении.

Педагогическое взаимодействие как процесс субъект-субъектных отношений между воспитателем и воспитанником в системе образования направлен на развитие личности ребёнка и в рамках гуманистического подхода осуществляется на основе сотрудничества.

Взаимодействие становится педагогическим, когда взрослые (педагоги, родители) способны сохранять равенство отношений между собой и к ребенку как полноправному субъекту образования [104; 131; 146; 183]. Однако в отношениях с детьми взрослые часто используют авторитарное воздействие, опираясь на свои возрастные и профессиональные (педагогические) преимущества. Поэтому зачастую для взрослых взаимодействие с ребенком связано с моральными трудностями, с опасностью перейти грань педагогической некомпетентности, за которой начинается авторитаризм, морализаторство и, в конечном счёте, насилие над личностью. В таких ситуациях неравноправия у ребёнка наступает адекватно ответная реакция, когда он оказывает открытое или скрытое сопротивление

позиции взрослых. Внимательные родители и компетентные педагоги умеют управлять процессом конструктивного взаимодействия с ребенком, совершенствуясь по мере усложнения его духовно-интеллектуальных потребностей [29, С. 192-193].

Конструктивный характер педагогического взаимодействия проявляется как согласованные воздействия (акции) взрослых (родителей и педагогов) в решении жизненных задач удовлетворения потребностей ребенка на основе нравственности. В этом случае от родителей и педагогов требуется развитая эмпатия и рефлексивная способность понимания потребностей ребенка и вербального их оформления в конфликтных ситуациях. Согласованность (или рассогласованность) акций родителей (отца и матери или их заместителей) характеризует содержание их педагогического взаимодействия и проявление последующих реакций ребенка, характеризующихся особенностями возникновения и закрепления характерологических образований (негативного и позитивного содержания).

Рассмотрим далее особенности согласованного (конструктивного) и рассогласованного (деструктивного) педагогического взаимодействия.

Согласованное педагогическое взаимодействие – это комплекс рефлексивных эмоционально-теплых воздействий взрослых участников педагогического процесса, направленных на создание условий реализации индивидуальных потребностей ребенка в структуре его нравственных отношений с окружающими, что обеспечивает конструктивную социальную адаптацию и эффективное развитие его индивидуальной траектории развития личности [8]. Источником такого педагогического взаимодействия является проявление эмпатии как способности к «параллельному переживанию тех эмоций, которые возникают у другого человека в процессе общения с ним» [181].

В каждой семье у родителей эмпирически складывается определенный комплекс воспитательных воздействий, который далеко не всегда осознается взрослыми членами семьи как вполне конгруэнтный индивидуальным особенностям их ребенка, что проявляется не только в отсутствии осознанного

целеполагания, но и адекватности и согласованности применения конкретных способов и приемов воспитания, учета типологических и индивидуальных психологических особенностей развития его личности.

В континууме значений эмоционального отношения родителя к ребенку можно выделить несколько вариантов деструктивных связей с ним, характеризующих рассогласованность и некомпетентность как провоцирующий фактор возникновения негативизма детей. Так, в концепции О.А. Карабановой обнаруживаются признаки как конструктивных, так и деструктивных детско-родительских отношений в семье. Остановимся подробнее на анализе деструктивных отношений, которые формируются как рассогласованное педагогическое взаимодействие в семье:

1. Условное эмоциональное принятие характеризуется как отношение, обусловленное достижениями ребенка в соответствии с ожиданиями взрослых; социально поощряемыми достоинствами и общественно одобряемым поведением ребенка на фоне игнорирования его индивидуальных потребностей. В этом случае родитель «тренирует» ребенка в том, чтобы заслужить своими успехами, примерным поведением, выполнением требований расположение, похвалу и поощрение родителей. Лишение эмоционально теплых отношений родителями — достаточно часто используемый ими вид наказания в подобных случаях. Подобный тип родительского отношения провоцирует у ребенка возникновение чувства вины, высокой тревожности и, как следствие, неуверенности в себе.

2. Амбивалентное эмоциональное отношение к ребенку как сочетание сдержанно позитивных и демонстративно негативных чувств взрослого по отношению к ребенку, без дифференциации его социально неумелых пока действий и без учета имеющегося его духовно интеллектуального потенциала. Такой тип родительского отношения также провоцирует у ребенка возникновение тревожности и негативизма.

3. Индифферентное отношение как проявление эмоциональной холодности, равнодушия, дистанцированности, слабо выраженной эмпатии взрослого к ребенку. В таком случае родители склонны делегировать ответственность за

воспитание своего ребенка на педагогов, ценностные ориентации которых социально обусловлены и не предполагают учет ценностей семьи. Поэтому развитие ребенка может оказаться конструктивным или деструктивным в зависимости от случайности его попадания в ту или иную социальную группу: если социум оказывается конструктивен, то такое влияние будет способствовать позитивному развитию или выполнять функцию профилактики негативизма. И, наоборот, в случае асоциального окружения ребенка стратегия его развития под таким влиянием окажется, очевидно, негативистской, деструктивной. В основе такого отношения лежит психоэмоциональная незрелость и слабая психолого-педагогическая компетентность каждого из родителей.

4. Эмоциональное отвержение как игнорирование, которое может быть скрытым и/или открытым, что любым ребенком интуитивно воспринимается как эмоционально негативное отношение к нему [80; 91].

Такая открытая или скрытая конкуренция родителей за лидерство влияния для ребенка своих воздействий на него и отношения к нему обусловлена чаще всего стремлением компенсировать дефицит родительской любви и эмпатии в своем детстве.

Все выше перечисленные виды деструктивных связей характеризуются, прежде всего, проявлением эмоционально незрелых особенностей родителей, что характеризует их педагогическое взаимодействие как рассогласованное.

Таким образом, *рассогласованное педагогическое взаимодействие* – это социально-ориентированные воздействия взрослых субъектов образовательного процесса, не учитывающие индивидуальные потребности и ситуативные возможности ребенка.

Поэтому рассогласованное педагогическое взаимодействие приводит к накоплению индивидуального опыта реакций сопротивления ребенка и возникновению – негативизма [29; 32; 201; 202]. Ребенок при таких отношениях, как правило, вынужден приспосабливаться к противоречивым требованиям взрослых, вследствие чего возникают трудности социальной адаптации,

формируются деструктивные социальные установки [165; 192; 215; 216], возможны соматические недомогания [19; 153], депрессия или агрессия [40; 201].

Таким образом, рассогласованное педагогическое взаимодействие приводит к тем или иным эмоциональным нарушениям ребенка и возникновению у него негативизма как характерологического образования его личности.

Согласование педагогического взаимодействия с ребенком в семье является профилактикой негативизма детей дошкольного возраста. Создание педагогических условий для формирования у родителей согласованного педагогического взаимодействия подразумевает проявление родителями следующих *компетенций*: 1) принятие ребенка как высшую ценность семьи и социума; 2) способности к рефлексии возрастных и индивидуальных потребностей ребенка, а также своего опыта саморегуляции, самоконтроля и самооценки своей воспитательной деятельности на основе когнитивного освоения родителями знаний о возрастных особенностях своих детей; 3) владение конструктивными коммуникативно-поведенческими способами взаимодействия родителя с ребенком [4; 5; 11; 48; 52; 101; 121; 141; 203]. Проявление педагогической компетентности родителей включает в себя уважение к личности ребенка, недопустимость применения унижающих достоинство детей методов воспитания; понимание ведущей роли нравственного воспитания детей в семье с раннего возраста; приоритетность воспитания разносторонне развитой личности с учетом индивидуальных особенностей и способностей ребенка; понимание родителями ответственности за воспитание своего ребенка [139, С. 26; 240; 248].

Основываясь на определении К.М. Лебедевой [120, С. 84-93] «педагогической компетентности родителей детей дошкольного возраста», рассмотрим данное понятие как совокупность личностно-деятельностных характеристик родителя, которые проявляются в его готовности и способности принимать ребенка как важнейшую в семье ценность, овладении рефлексивной способностью к пониманию базовых потребностей ребенка, психолого-педагогическими знаниями и умениями использовать разнообразные способы

сотрудничества с ребенком в игровой и реальной жизни, что позволяет успешно развивать самопознание ребенка в структуре нравственных отношений.

Изначальной компетенцией в родительском воспитании должно быть понимание особенностей типа темперамента их ребенка как типологических эмоционально-моторных особенностей нервной системы, учет особенностей которых является основой для осознания родителями «зоны актуального развития» ребенка [50]. Способность родителей непрерывно учитывать типологические особенности нервной системы своего ребенка и постоянно рефлексировать его индивидуальные потребности с учетом возможной их реализации в существующих социальных условиях способствует формированию осознанного родительства [43] как согласованного педагогического взаимодействия.

Характеристика согласованного педагогического взаимодействия в семье предлагается в исследованиях О.А. Карабановой, которая понимает его как гармоничное воспитание ребенка в семье [80], где гармоничное воспитание выступает как такое соотношение воспитательных воздействий, при котором они «взаимодополняют и взаимоусиливают друг друга» [15; 114]. Для настоящего исследования особенно ценным является указание О.А. Карабановой на такие компоненты согласованности педагогического взаимодействия родителей как непротиворечивость воспитания при сохранении права каждого из родителей на собственную концепцию воспитания и планомерное изменение его системы в соответствии с возрастом ребенка; признание самоценности личности ребенка и отказом от манипулятивной стратегии воспитания; систематический контроль с постепенной передачей функций контроля ребенку, переходом к его самоконтролю; признание права ребенка на выбор самостоятельного пути развития, поощрение его автономии; отношения взаимного уважения, равноправия в принятии решений в проблемных ситуациях [80, С.197]. Такая родительская позиция в воспитании ребенка проявляется в безусловном эмоциональном принятии.

Безусловное эмоциональное принятие предполагает дифференциацию родителем эмоциональных проявлений ребенка и его поведения. Отрицательная оценка и осуждение родителем конкретных поступков и действий ребенка не влечет за собой отрицания его эмоциональной значимости и снижения самооценности его личности для родителя. Такой тип эмоционального отношения наиболее благоприятен для развития личности ребенка, поскольку обеспечивает полное удовлетворение потребностей ребенка в чувстве защищенности, любви и заботе [Там же; 100].

Таким образом, важнейшим признаком согласованного педагогического взаимодействия в семье будет являться способность взрослого к эмоциональной отзывчивости как механизму обеспечения рефлексии переживаний его ребенка и вербального определения его потребностей в тех ситуациях, где это ему самому сделать затруднительно.

Согласованное педагогическое взаимодействие характеризуется эмоционально теплым принятием ребенка и высоким рефлексивным уровнем его родителей по отношению к его потребностям на основе признания и поощрения развития его самостоятельности. Родители в таких семьях готовы к изменению системы требований и правил с учетом растущей компетентности и самостоятельности детей. Общение с детьми строится здесь на основе общепедагогических и арт-педагогических принципов, при соблюдении которых поощряется самостоятельность и автономия ребенка на основе согласования с близкими взрослыми потребностей и способов их удовлетворения каждого из субъектов образовательного процесса. Основной принцип воздействия на ребенка – компетентное обоснование и логическая аргументация тех или иных воспитательных воздействий. При таком воспитании отмечается высокий уровень ожиданий, требований и стандартов, но с учетом индивидуальных особенностей и возрастных возможностей ребенка, на фоне поощрения его самостоятельности [13; 65; 80, С.195-196; 108; 112; 140; 247], что потребует создания креативной образовательной среды.

Для достижения согласованного педагогического взаимодействия всех участников образовательного процесса в профилактике негативизма детей дошкольного возраста необходимо создание определенных арт-педагогических условий, таких как обеспечение безопасной эстетической среды, осуществление ценностно-смыслового самоуправления взрослых субъектов образовательного процесса и арт-педагогическое сопровождение процесса воспитания ребенка. Рассмотрим подробнее каждое из этих условий.

Первичным условием является создание *безопасной эстетической среды*, организуемой на занятиях музыкальной, изобразительной, сказкотворческой деятельности.

Ключевым фактором образовательной среды как системы пространственно-предметного окружения и совокупности возможностей для саморазвития ребенка [213] является детско-взрослое взаимодействие, при котором удовлетворение базовой потребности в чувстве защищенности [67; 266] ребенка обеспечивается эмоционально-теплыми, доброжелательными субъект-субъектными связями со значимыми для него взрослыми (родителями и педагогами) [118]. Следовательно, в рамках настоящего исследования главным фактором арт-педагогических условий являются особенности безопасного педагогического взаимодействия родителей с ребенком. Отсюда следует, что компетентная помощь родителям обусловлена созданием такой безопасной среды, организуемой в условиях эстетической деятельности (музыкальной, изобразительной, сказкотворческой), где искусство выполняет терапевтическую, суггестивную, катарсическую, компенсационную, эвристическую и социализирующую функции [7, С .88-95]. Критерий благополучия в развитии ребенка является исходной точкой безопасного образования [72]. Благополучие обеспечивается в условиях эстетической деятельности уже потому, что эта деятельность искусственна, что вполне можно использовать в качестве тренировки жизнеспособности индивида. Для настоящего исследования наиболее важным является анализ эстетической среды, представленный в исследовании Т.Г. Русаковой и Т.А. Бреусовой. Так, авторы отмечают, что эстетическая среда в дошкольной образовательной

организации выполняет функцию обеспечения ребенку чувства психологической защищенности, доверия к миру, радости существования [194]. Таким образом, обеспечивая удовлетворение потребности в чувстве защищенности ребенка, родители и педагоги создают такую безопасную эстетическую среду, которая становится основой для стимуляции развития конструктивных взаимоотношений субъектов образовательного процесса [9].

При этом эстетическое развитие на основе творчества и преобразующего взаимодействия со всеми субъектами образовательного процесса и окружающей действительностью способствует самореализации дошкольника и происходит в условиях игровой деятельности [166; 251].

Основой для согласованного педагогического взаимодействия в профилактике негативизма детей дошкольного возраста здесь является фокусировка восприятия или воспроизведения фрагмента, или целостного произведения искусства на эмоциональной реакции ребенка и оказываемой ему помощи педагогом в осознании свойств возникающего у него образа. Тезаурус эмоциональной лексики педагога и родителя становится здесь ключевым фактором вербализации своих переживаний и потребностей как первого шага в профилактике негативизма.

Родители при сопровождении педагогов, развивая эмоциональную отзывчивость способами и приемами непосредственной и компенсирующей рефлексии [16], в дальнейшем применяют эти умения в жизненных ситуациях, при возникновении того или иного противоречия с ребенком или между взрослыми членами семьи.

Изобразительное творчество, с точки зрения арт-педагогики, помогает всем субъектам образовательного процесса целостно ощутить и понять самого себя, свободно выражая свои мысли, чувства и переживания. Изобразительные техники позволяют использовать процесс создания изображений в качестве виртуальной инструментальной модели реализации своих потребностей, желаний, мечтаний. Изобразительное творчество ребенка позволяет выразить его отношение к окружающей действительности [83, С. 15-16; 96; 160; 198; 200], а при соблюдении

принципов арт-педагогики он может сделать это максимально безопасно для себя. В изобразительной деятельности ребенок может максимально реализовать свой творческий ресурс самореализации, а изобразительное сотворчество детей дошкольного возраста с родителями наиболее естественно, интересно, сензитивно к созданию нравственных отношений в разнообразии выбора формата действий и изобразительных техник, не вызывая при этом тревожные переживания [20; 21; 73, С. 72-76; 78; 79; 123, С. 47; 129; 136; 149; 172; 187; 222; 226; 238].

Арт-педагогическое содержание музыкального творчества позволяет эффективно развивать эмоциональную отзывчивость на интонационно-тембральные воздействия как рефлексивную способность понимания своих актуальных переживаний в начале в искусственно звуковых (собственно музыкальных), а затем и реально голосовых интонациях, выражающих потребности, которые чаще являются невостребованными в повседневной жизни человека, или вытесненными в силу амбивалентной неразрешенности их личностного значения [7; 10, С. 213-217; 53, С. 91-107; 82; 90, С. 186-187; 188; 257; 264]. Развитие эмоциональной отзывчивости на музыкальные и реальные голосовые интонации также помогает отреагировать глубоко подавленные переживания, находящиеся во власти бессознательного [56; 73, С. 67-71]. Музыкальная деятельность как воспроизведение, так и восприятие музыкальных произведений стимулирует ребенка к ответно конгруэнтным реакциям на звуки в соответствии с их эмоциональным опытом, побуждает к отзывчивости [83, С. 77; 241], которую педагогу важно направлять в русло вербальной их интерпретации, которая сводится к алгоритму: обозначение индивидуального образа и его эмоционально-лексическая его характеристика. Таким образом, музыкальная деятельность несет в себе богатейшие возможности развития эмоциональной отзывчивости, оказывающейся связующим свойством эмоциональной сферы и когнитивных процессов осмысления своих потребностей ребенком при помощи значимых взрослых: педагога и родителей [76; 105]. Особую роль в развитии первоначального опыта эмоциональной отзывчивости играют фольклорные музыкальные упражнения: импровизационное пение колыбельных песен,

потешек, хороводных игр с родителями и воспитателями, способными передавать свой опыт открытого выражения своих эмоциональных состояний, которое обогащает опыт ребенка и формирует у него эмоционально теплые отношения с близкими взрослыми [147; 239]. Таким образом, использование музыки в качестве средства развития эмоционального интеллекта ребенка, его эмоциональной отзывчивости как основы эмоциональной компетентности, способности к рефлексии интонационного языка музыки и речевых коммуникаций как ключевого способа выражения своих состояний, переживаний и актуальных потребностей, позитивно влияет на профилактику негативизма детей дошкольного возраста [13].

Восприятие музыки также способствует развитию способностей двигатель-эмоциональной саморегуляции ребенка, профилактике симптомов гиподинамии и стимулированию процессов телесно-ориентированного самовыражения, повышению адаптивных возможностей и стрессоустойчивых качеств его личности [Там же], что позволяет ребенку, совершенствуя движения, стремиться к совершенствованию своей выразительности, эмоциональной отзывчивости, эстетичности и культуросообразности, обеспечивающих способность к творческому самовыражению и взаимодействию с социальным окружением через принятые в нем ритмопластические модели [73, С. 62-67; 150, С.263; 151; 174; 185].

Сказкотворчество, с арт-педагогической позиции, позволяет ребенку совместно с родителями накопить опыт конструктивной социализации посредством сочинения историй, отражающих собственный опыт переживаний, чувств, потребностей и мыслей, развить творческие способности, выстраивать конструктивные отношения с окружающим миром, исходя из собственных потребностей [25; 57; 73, С. 108-113; 83, С. 33; 161; 191]. Образы героев в сказках позволяют ребенку не напрямую говорить о себе, а посредством символического выражения себя через тот или иной образ и, таким образом, «обходить» барьеры психологической защиты. Сказки-истории и их индивидуальная интерпретация вызывают интенсивный эмоциональный резонанс, как у ребенка, так и у

родителей. Воспринимая или придумывая сказку, ребенок идентифицирует героя сказки с собой и, давая оценку герою сказки, может безболезненно и безопасно для себя получить достаточно вариативный конструктивный опыт в решении какой-либо конфликтной ситуации. При этом другие дети, обсуждая действия героев сказки, так же могут обогащать способы выхода из конфликтной ситуации, не причиняя вред самооценке ребенка, который идентифицирует себя с героем сказки.

Так, проигрывая сюжет сказки, агрессивный ребенок может наиболее комфортно и бесконфликтно для окружающего мира в рамках исполняемой им роли проживать агрессивное поведение и принимать модели конструктивного поведения добрых героев. А театрализованная деятельность создает необходимый положительный эмоциональный фон взаимности и поддержки, что способствует активному творческому развитию и самовыражению [61; 95; 99; 143].

Сказка подготавливает чувства к укреплению духовных ценностей ребенка, прежде всего, его способности любить и верить [9; 103], которые ему будут необходимы в предстоящих испытаниях жизни и тем самым, формируя духовный стержень, становятся определенным социально-психологическим иммунитетом к этим испытаниям, которые обязательно встретятся на пути его социальной адаптации. Сказка — это универсальный способ открыть детям на подсознательном уровне скрытую логику их предстоящей жизни, заложить в их подсознание алгоритм духовной стойкости и нравственных поступков при различных соблазнах, в том числе в трудных жизненных ситуациях [22, С. 100].

Народные сказки направлены на формирование у ребенка устойчивой структуры нравственно-этических чувственно-эмоциональных доминант. Профессор В.Ф. Базарный в своих исследованиях утверждает, что многократное прослушивание сказок способствует формированию у ребенка устойчивых созидательных векторов эмоциональных переживаний [Там же, С.96].

Таким образом, сказкотворческая деятельность способствует снижению психосоциальной напряженности детей, их высокой тревожности, накоплению

рефлексивного опыта собственных эмоциональных состояний, настроений и на этой основе формированию конструктивного типа социоролевого поведения [13].

Педагогу, при организации такой деятельности, важно привлекать и родителя, обеспечивая его непосредственное включение в совместный с ребенком позитивный опыт сопереживания, полученный родителем и ребенком в согласованной деятельности, что окажется ценностным, открывая новые внутренние возможности и ресурсы личностного роста всех субъектов педагогического процесса. Таким образом, ребенок приобретет навык конструктивного самовыражения, а родитель – полезные знания и умения для эффективного позитивного взаимодействия с ребенком и понимания своей роли и места помощника и сопровождающего в этом процессе, что способствует формированию эмоционально теплых, доброжелательных взаимоотношений с ним и делает более эффективным воспитательный процесс.

Сензитивность ребенка дошкольного возраста в подражании личностно значимым взрослым является механизмом развития (или угасания) инициативности ребенка, его предприимчивости и активной созидательности. И средства искусства являются здесь наиболее оптимальными для организации такого эмоционально насыщенного и конструктивного контакта, где музыка, рисование, лепка, аппликация и другие виды эстетической деятельности являются той самой безопасной эстетической средой, в которой строятся конструктивные индивидуальные творческие модели реализации своих желаний ребенком [76, С. 2; 263].

Таким образом, эстетические виды деятельности, являясь первичным арт-педагогическим условием создания безопасной эстетической среды, выполняют, с одной стороны, функцию стимулирования открытого проявления ребенком своих переживаний в реализации природосообразных потребностей в чувстве защищенности, обеспечивая с другой, поисковую функцию самопознания. Следовательно, индивидуальный опыт осознания своих потребностей формируется в процессе развития эмоциональной отзывчивости как универсального внутриличностного механизма понимания себя и творческого

созидания Образа-Я, что вначале происходит в условиях эстетико-игровой деятельности, а в дальнейшем и в реальных условиях жизни [197].

Формирование индивидуального опыта эмоциональной отзывчивости родителей и их ребенка способствует развитию рефлексивной способности осознанно контролировать свои эмоции и способствует возникновению конструктивных инициатив родителей и их ребенка [17, С. 13-17]. Вот почему необходимо специально организованное невербальное общение, способное структурировать эмоциональный мир, создавая условия для разнохарактерных эмоциональных проявлений: самовыражения движениями, интонациями голоса, продуктами изобразительной творческой деятельности [76, С.1; 263].

Отметим, что развитие эмоциональной отзывчивости само по себе оказывается недостаточным для согласованного педагогического взаимодействия вне согласованных ценностных ориентаций родителей и педагогов, так как ценности обуславливают смысл деятельности человека [125].

Ценностная ориентация каждого участника образовательного процесса без специально организованной работы не изменяется. В результате неизбежен ценностный конфликт между взрослыми участниками образовательного процесса, подсознательное подражание которым приводит к проявлению негативизма у детей. Следовательно, необходимы средства и методы обучения навыкам эффективного, безопасного и конструктивного использования свободы в условиях изменения условий жизни.

Формирование согласованных ценностей происходит в процессе создания такого арт-педагогического условия как освоение *технологии ценностно-смыслового самоуправления*, разработанной А.В. Курбатовым [114; 163]. Главным признаком субъекта в данном случае является способность принимать эффективные нравственные решения, обеспечивающие гармоничное развитие каждого из субъектов образовательного процесса [115]. Данная технология непосредственно отвечает условиям, необходимым для создания социальной ситуации развития детей по взаимодействию с родителями, на основе выявления потребностей и поддержки образовательных инициатив семьи [231, С. 17].

Согласованный нравственный выбор ценностей субъектами образовательного процесса ранее ни в педагогике, ни в психологии как педагогическая задача не ставилась [116]. Ответственность за состояние образовательного пространства всегда возлагалась на педагога, что вне согласования с ценностными ориентациями семьи актуализировало противоречия и рассогласования педагогических воздействий. Технология же ценностно-смыслового самоуправления позволяет формировать потребность и способность педагогов и родителей в планомерном согласовании и совершенствовании личной и общей системы ценностей, обуславливающей смысловую наполняемость воспитательного процесса.

Ценность как идеальное представление личности о должном актуализируется в процессе создания такого арт-педагогического условия как *арт-педагогическое сопровождение* в результате коллективной рефлексии.

Вслед за А.Ю. Сметаниной [211] под *арт-педагогическим сопровождением* субъектов образовательного процесса будем понимать комплекс арт-технологий, актуализирующих внутренние ресурсы мотивационно-потребностной сферы творческого самовыражения личности, обеспечивающих ее успешное развитие и саморазвитие. При этом автор акцентирует внимание на важнейшем этапе арт-педагогического сопровождения – «коллективной рефлексии как групповой исследовательской деятельности в поиске согласованных решений-истин личностно-значимых проблем...» [18, С.143]. Именно этот этап арт-педагогического сопровождения способствует накоплению опыта согласованного взаимодействия взрослых субъектов образовательного процесса и формированию согласованного педагогического взаимодействия.

С таким определением искомого понятия вполне согласуется определение Н.Ю. Сергеевой, которая определяет арт-педагогическое сопровождение как «гибкую систему действий по интеграции арт-педагогической деятельности в образовательный процесс в целях его успешной реализации и создания благоприятных условий для становления личности» [205, С.14]. Автор так же

утверждает, что средства арт-педагогики способны максимально оптимизировать условия педагогического взаимодействия [204].

Критериями и показателями результативности арт-педагогического сопровождения выступают:

- гуманитаризация профессиональной подготовки в цикле педагогических дисциплин (приоритет человеческого начала над узкопредметной направленностью занятия; ценностно-смысловое качество освоения педагогического содержания; диалоговый уровень взаимодействия; профессионально-личностная значимость занятий);

- оптимизация педагогического взаимодействия (познавательный интерес к предметам психолого-педагогического цикла и сфере человекознания; психофизиологическая и психологическая комфортность обучения; включенность участников в ход занятия; позитивная эмоциональная атмосфера в группе);

- индивидуально-личностное развитие и творческая самореализация при освоении дисциплин педагогического цикла (активность творческого самовыражения; расширение репертуара ролевых возможностей в ходе занятия; пробуждение профессионального интереса к себе, к другому человеку и к педагогической деятельности; личностный рост участников) [207].

Для профилактики негативизма детей дошкольного возраста актуальны задачи арт-педагогического сопровождения, выдвигаемые А.Ю. Сметаниной:

- 1) предупреждение возникновения проблем развития ребенка;
- 2) помощь (содействие) ребенку в решении актуальных задач развития, обучения, социализации: учебные трудности, проблемы с выбором образовательного и профессионального маршрута, нарушения эмоционально-волевой сферы, проблемы взаимоотношений со сверстниками, учителями, родителями;
- 3) психологическое обеспечение программы личностного самосовершенствования;
- 4) развитие психолого-педагогической компетентности (психологической культуры) педагогов, родителей, учащихся [211, С.58-59].

Отметим, что арт-педагогическое сопровождение в профилактике негативизма детей дошкольного возраста отличается от традиционных форм

воспитания рядом особенностей: оно более индивидуализировано, гибко и многоаспектно; имеет более тонкую инструментовку; в большей степени учитывает динамику роста как самой личности, и дифференцировано в учете специфики внешних и внутренних факторов личностного роста; имеет непрерывный характер самоисследования, то есть продолжается в течение всей жизни.

Таким образом, арт-педагогическое сопровождение в качестве важнейшего компонента арт-педагогических условий профилактики негативизма детей дошкольного возраста предполагает необходимость проведения коллективной рефлексии как групповой поисковой деятельности по согласованию решений в разрешении личностно-значимых проблем и способов их реализации как актуальных зон развития своей жизнеспособности [211, С.61-63].

Таким образом, создание безопасной эстетической среды, арт-педагогическое сопровождение субъектов образовательного процесса, ценностно-смысловое самоуправление родителей и педагогов являются теми *арт-педагогическими условиями* формирования согласованного педагогического взаимодействия, которые позволяют осуществлять профилактику негативизма детей дошкольного возраста. Арт-педагогические условия – образовательная технология актуализации творческих ресурсов личности, обеспечивающая успешное развитие и саморазвитие каждого из субъектов образовательного процесса и способствующая конструктивному преодолению возникающих противоречий в социализации и духовно-нравственном развитии личности.

1.3. Модель арт-педагогических условий формирования согласованного педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса в профилактике негативизма детей дошкольного возраста

Создание модели арт-педагогических условий профилактики негативизма детей обусловлено распространенным в практике дошкольного образования рассогласованным педагогическим взаимодействием [64; 88; 218], вследствие слабой рефлексии родителей, сфокусированных, прежде всего, на выполнении ребенком социальных норм, а не на удовлетворение его реальных природосообразных индивидуальных потребностей [1].

Учет возрастных и психологических возможностей и потребностей субъектов образовательного процесса при составлении модели арт-педагогических условий осуществлялся на основе личностно-ориентированного подхода С.Л. Рубинштейна, К.К. Платонова, Ш.А. Амонашвили, А.Г. Асмолова, Л.И. Божович, Л.С. Выготского, В.С. Мерлина, В.В. Серикова, В.Д. Шадрикова, Д.Б. Эльконина, Э. Эриксона, К. Юнга и др. [5; 6; 32; 49; 77; 137; 169; 193; 208; 246; 258; 261; 262].

Аксиологический подход Б.С. Брушлинского, Б.И. Додонова, Б.Г. Кузнецова, В.А. Сластенина, П.Г. Щедровицкого и др. был реализован в технологии ценностно-смыслового самоуправления А.В. Курбатова [115; 134; 252].

Антропологический подход К.Д. Ушинского, Б.М. Бим-Бада, Б.В. Емельянова, В.Б. Куликова и др. обусловлен требованиями арт-педагогики в учете целостности в развитии личности и гармоничном соотношении ее частей [167; 230; 269].

Контекстный подход в образовании А.А. Вербицкого, В.Г. Калашникова и др. предполагает проявление способности взрослых участников образовательного

процесса к компетентной интерпретации проявляемых потребностей ребенком [46; 274].

Концепция драмогерменевтики В.М. Букатова позволяет успешно решать психолого-дидактические проблемы, возникающие при обучении детей в современной образовательной организации. Внимание концентрируется на использовании театральных технологий, которые позволяют точнее определить специфику сложившейся ситуации, содержание происходившей деятельности, последовательность целей, преследуемых в общении, и полученный результат [41; 63].

Таким образом, модель арт-педагогических условий профилактики негативизма детей дошкольного возраста направлена на непрерывное развитие психолого-педагогической компетентности родителей, следующих в своих требованиях к ребенку, исходя из актуальных его потребностей в структуре нравственных отношений субъектов образовательного процесса: педагогов, родителей, детей.

Моделирование арт-педагогических условий профилактики негативизма детей дошкольного возраста подразумевает обеспечение взрослыми участниками образовательного процесса безопасной для ребенка эстетической среды, обусловленной адаптивно-творческим принятием потребностей ребенка в противоречивых коммуникативных педагогических ситуациях, осуществление ценностно-смыслового самоуправления взрослых субъектов образовательного процесса и арт-педагогическое сопровождение процесса воспитания ребенка.

Вначале отметим, что принятие и понимание взрослыми потребностей ребенка подразумевает их развитую эмоциональную отзывчивость, проявляемую как 1) эмпатийно-рефлексивное принятие потребности ребенка и 2) совместный с ребенком поиск способов ее удовлетворения.

Каждая из таких ситуаций требует от взрослых творческого осмысления возможных способов удовлетворения потребности ребенка в согласованном взаимодействии с ним, чему может способствовать создание арт-педагогических

условий для всех субъектов образовательного процесса в осмыслении конкретной противоречивой ситуации жизнедеятельности.

Таким образом, модель арт-педагогических условий формирования согласованного педагогического взаимодействия фокусируется на развитии эмоциональной отзывчивости субъектов образовательного процесса как универсального свойства личности, суть которого проявляется в отслеживании и рефлексии своих актуальных эмоциональных состояний как значимых переживаний, обуславливающих актуальные зоны мотивационно-потребностной сферы, порождающих инициативы индивида в удовлетворении своих актуальных потребностей в структуре отношений с другими субъектами образовательного процесса.

Модель арт-педагогических условий формирования согласованного педагогического взаимодействия в профилактике детского негативизма представлена на рисунке 1.

Целевой блок модели арт-педагогических условий формирования согласованного педагогического взаимодействия в профилактике негативизма детей направлен на обеспечение арт-педагогических условий профилактики негативизма детей дошкольного возраста при решении *задач* создания арт-педагогических условий формирования согласованного педагогического взаимодействия в профилактике детского негативизма: 1) удовлетворение потребности в чувстве защищенности субъектов образовательного процесса на занятиях эстетического цикла, для обеспечения возможности открытого проявления ими своих потребностей; 2) стимулирование процесса рефлексии каждым субъектом образовательного процесса своих потребностей и потребностей окружающих; 3) формирование согласованных способов реализации своих целей субъектами образовательного процесса.

ЦЕЛЕВОЙ БЛОК			
Цель:	Обеспечение арт-педагогических условий профилактики негативизма детей дошкольного возраста		
Задачи: 1) Удовлетворение потребности в чувстве защищенности субъектов образовательного процесса на занятиях эстетического цикла, для обеспечения возможности открытого проявления ими своих потребностей; 2) Стимулирование процесса рефлексии каждым субъектом образовательного процесса своих потребностей и потребностей окружающих; 3) Формирование согласованных способов реализации своих целей субъектами образовательного процесса.			
ОРГАНИЗАЦИОННО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ БЛОК			
Реализация арт-педагогических условий профилактики негативизма детей: проведение методических и практических мероприятий, адекватных индивидуальным особенностям участников образовательного процесса, образовательным потребностям родителей и согласованности их педагогического взаимодействия в профилактике негативизма детей			
Компоненты арт-педагогических условий	Арт-педагогические условия формирования согласованного педагогического взаимодействия в профилактике негативизма детей дошкольного возраста		
	Создание безопасной эстетической среды	Арт-педагогическое сопровождение субъектов образовательного процесса	Ценностно-смысловое самоуправление
Мотивационный компонент	Удовлетворение чувства защищенности в условиях эстетических видов деятельности. Обеспечение искреннего проявления собственных индивидуальных потребностей	Пристраивание педагога к переживаниям и потребностям ребенка и его родителей, вовлечение родителей в процесс принятия потребностей ребенка	Актуализация потребности взрослых субъектов образовательного процесса в согласовании ценностей и способов педагогического взаимодействия
Когнитивный компонент	Обеспечение возможности формулирования и позиционирования собственных суждений, обоснование своих целей	Стимулирование процесса рефлексии представлений и понимания знаний как о своих потребностях и ценностных ориентациях, так и о социальных нормах и ценностях других	Формулирование собственных ценностей и обогащение взрослыми участниками образовательного процесса знаниями о ценностях друг друга
Операциональный компонент	Обеспечение возможности позиционирования своих способов достижения в реализации ценностей	Поиск и моделирование способов и приемов преобразование импульсивно-негативного индивидуального опыта в конструктивно-согласованный	Формирование целеполагания в процессе освоения технологии ценностно-смыслового самоуправления, коллективный поиск и моделирование согласованных способов и приемов реализации своих целей
ОЦЕНОЧНО-РЕЗУЛЬТАТИВНЫЙ БЛОК			
- Проведение мониторинга особенностей процесса педагогического взаимодействия (согласованного или рассогласованного) в профилактике негативизма детей, коррекция педагогических задач, содержания, форм и методов работы. - Оценка результативности процесса педагогического взаимодействия (согласованного или рассогласованного) в профилактике негативизма детей (выявление динамики уровня изменения особенностей педагогического взаимодействия родителей и снижения частоты негативных проявлений у ребенка)			
Результат: Достижение согласованного педагогического взаимодействия в профилактике негативизма ребенка дошкольного возраста			
Показатели: 1) Снижение частоты негативных проявлений ребенка. 2) Согласование педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса.			

Рисунок 1 – Модель арт-педагогических условий формирования согласованного педагогического взаимодействия в профилактике негативизма детей дошкольного возраста

К внутренним (психологическим) факторам создания арт-педагогических условий формирования согласованного педагогического взаимодействия в профилактике детского негативизма будет относиться трехкомпонентная структура деятельности субъектов образовательного процесса: мотивационный, когнитивный и операциональный компоненты.

Мотивационный компонент обусловлен учетом типологических особенностей темперамента ребенка и характерными особенностями его реакций на то или иное воздействие извне как проявление его готовности к рефлексии своих переживаний и потребностей с взрослыми субъектами образовательного процесса в практике педагогического взаимодействия.

Когнитивный компонент как внутреннее условие характеризуется способностью субъектов образовательного процесса к осознанию своих целей и поиска способов их достижения.

Операциональный компонент проявляется в способности к согласованным способам реализации своих целей каждым из участников образовательного процесса.

Обеспечение данных внутренних условий зависит от адекватности реализации внешних: создание безопасной эстетической среды, арт-педагогического сопровождения субъектов образовательного процесса, освоение технологии ценностно-смыслового самоуправления.

Безопасная эстетическая среда будет выполнять функции: обеспечение возможностей проявления своих переживаний и индивидуальных потребностей пока еще вне ориентаций на социальные нормы; обеспечение возможности осознания, формулирования и позиционирования собственных суждений; обеспечение возможности предложения своих способов реализации потребностей и ценностей.

Ценностно-смысловое самоуправление взрослых субъектов образовательного процесса будет осуществлять следующие функции: актуализация потребности в поиске согласованных способов взаимодействия участников образовательного процесса; формулирование собственных ценностей

и их обогащение в процессе позиционирования участниками образовательного процесса своих ценностей; коллективный поиск и моделирование способов и приемов реализации общих согласованных ценностей и целей.

Арт-педагогическое сопровождение субъектов образовательного процесса будет выполнять следующие функции: пристраивание педагога к потребностям ребенка и ценностным ориентациям его родителей, вовлечение родителей в процесс осознания потребностей ребенка; стимулирование процесса рефлексии представлений (образов, метафор, сравнительных характеристик, конкретных свойств и качеств) и знаний как о своих потребностях и ценностных ориентациях участниками образовательного процесса, так и о социальных нормах и ценностях других; поиск и моделирование способов и приемов разрешения внутриличностных и межличностных противоречий родителей и ребенка в воспитательном процессе.

Арт-педагогические условия формирования согласованного педагогического взаимодействия в профилактике негативизма детей дошкольного возраста обеспечиваются арт-педагогическими же принципами [8; 13]:

1. *Принцип безоценочности* взрослого к потребностям ребенка и их выражению. Этот принцип работы обусловлен способностью взрослого к описательной характеристике своих эмпатийных переживаний в процессе выражения ребенком своих потребностей, а также позиционирования своего педагогического намерения искать способы ее удовлетворения. Это способствует обеспечению эмоционально комфортных условий удовлетворения базовой психологической потребности ребенка в чувстве защищенности, в то время как внешняя оценка с позиций общепринятых социальных норм будет проявляться как рассогласованное педагогическое взаимодействие, являющееся причиной формирования у ребенка негативизма.

2. *Принцип рефлексии* взрослыми переживаний ребенка как основы развития своей и его эмоциональной отзывчивости и понимания потребностей окружающих. Помощь взрослого в вербализации переживаний и потребностей

ребенка способствует укреплению детско-взрослой взаимности и авторитетности родителя и\или педагога.

3. *Принцип воспитания с опорой на родовые ценности семьи.* Воспитательный процесс, прежде всего, осуществляется в семье, поэтому педагогу важно заботиться о социализации ребенка на основе сохранения и развития ценностных ориентаций семьи в соотношении с ценностными ориентациями окружающих с помощью главного педагогического «инструментария» – эмоционально-отзывчивой позиции, раскрывающей внутренние условия формирования человеческого в человеке – нравственности как механизма конструктивной социализации ребенка.

Формы работы с родителями при создании арт-педагогических условий включают в себя тренинги, консультации, мастер-классы, самообразование родителей и педагогов, игровое моделирование условий и способов конструктивного преобразования ситуаций конфликтного типа в условиях безопасной эстетической среды в структуре занятий эстетического цикла в работе с детьми дошкольного возраста.

Диагностический инструментарий исследования направлен на осознание родителями прогноза развития личности ребенка при обнаружении данных, позволяющих понять причины появления его негативизма. Диагностические процедуры осуществляются только при компетентном сопровождении педагогов-психологов, помогающих осуществлять саморефлексию родителям результатов диагностических процедур, что обеспечивает их понимание необходимости согласованных воспитательных воздействий в процессе арт-педагогического сопровождения и ценностно-смыслового самоуправления. Это позволяет взрослым субъектам образовательного процесса понять причины негативных проявлений поведения ребенка и безопасно для него перестроить свое отношение к импульсивному (непроизвольному) проявлению той или иной его потребности. Это способствует повышению педагогической компетентности взрослых участников образовательного процесса: педагогов и родителей.

Моделирование арт-педагогических условий формирования согласованного педагогического взаимодействия в профилактике негативизма детей дошкольного возраста способствует:

- развитию эмоциональной отзывчивости в учебных и реальных ситуациях взаимодействия субъектов образовательного процесса, что позволяет обогатить их эмоционально лексический словарь, накопить родителям опыт рефлексии своих переживаний и потребностей ребенка, и оправдывает применение компенсирующей рефлексии в вербализации потребностей ребенка;
- совместному поиску согласованных способов удовлетворения потребностей ребенка.

Результатом развития эмоциональной отзывчивости выступает способность индивида понимать потребности, формулировать мотивы (а значит, и предполагаемые цели) ребенка как истинную причину его поведения, которое может носить деструктивный характер даже при позитивной или нейтральной мотивации в стремлении сохранить свои личностные границы Образа-Я. В дошкольном возрасте это востребуется именно как компенсирующая рефлексия, когда взрослый за ребенка озвучивает гипотезу его намерений, вербализуя потребности ребенка и, при его согласии осуществляет когнитивный поиск способов удовлетворения этой потребности с учетом потребностей его ближайшего окружения. Такая своевременная рефлексия взрослого позволяет предупредить появление детского негативизма на неудовлетворение его ситуативных и стратегических потребностей. Тем более что в современных психолого-педагогических исследованиях существует указание на основное новообразование ребенка дошкольного возраста – появление внутреннего мира и его дифференциации посредством развития рефлексии как осознания своих переживаний и самооценки [72].

Когда у ребенка уже существует первичный опыт негативизма, необходима педагогическая работа по оперативному накоплению родителями рефлексивного опыта понимания потребностей ребенка в формировании согласованного педагогического взаимодействия. Такая работа фокусируется на развитии

рефлексии родителей и первичного опыта ребенка в подражании их способам взаимодействия на основе вербализации и позиционирования своих эмоций, переживаний, состояний, потребностей. Такой опыт и будет конструктивной альтернативой уже имеющемуся опыту реакций сопротивления, когда у ребенка появляется реальная возможность выбора мотивов [70; 220]. Это становится эффективным условием развития нравственности (учета потребностей значимых взрослых при удовлетворении своей) в противоречивых ситуациях. Педагогическая компетентность здесь проявляется как осознание целесообразности согласованных действий сотрудничества при удовлетворении потребностей всех участников образовательного процесса.

Рассмотрим далее операциональный состав реализации арт-педагогических условий формирования согласованного взаимодействия субъектов образовательного процесса как профилактики негативизма детей на основе развития эмоциональной отзывчивости:

1) применение средств художественной выразительности (музыкальной, изобразительной и сказкотворческой деятельности) для актуализации индивидуально значимых зон переживаний ребенка (в соответствии с матрицей эмоций В.П. Анисимова, представленной в приложении 1) и эмпатийное пристраивание взрослых (педагога и родителей) к актуальному состоянию ребенка для создания доверительных, эмоционально теплых межличностных отношений, обеспечивающих удовлетворение потребности ребенка в чувстве защищенности;

2) обеспечение таких психологически комфортных, безопасных условий деятельности позволяет ребенку искренне проявлять свои эмоции, переживания и потребности, вербализацию которых ему помогают осуществлять компетентные взрослые: педагоги и родители;

3) удовлетворение актуальных потребностей ребенка в структуре совместного с взрослыми поиска способов действий, обусловленных ценностями семьи или группы;

4) оказание взрослыми (педагогом и родителем) помощи в реализации реальных потребностей ребенка в естественных условиях его жизнедеятельности.

Взаимное обогащение каждого участника образовательного процесса индивидуально-конструктивным опытом в процессе групповой рефлексии как вербального выражения своих актуальных переживаний, потребностей, интересов (получение нового опыта участниками круга) происходит на каждом из этих этапов операционального состава творческих действий.

Данный операциональный состав арт-педагогических условий формирования согласованного взаимодействия субъектов образовательного процесса в профилактике негативизма детей позволяет создать безопасную эстетическую среду для каждого индивида в формировании у него опыта эмоциональной отзывчивости как внутриличностного механизма понимания своих потребностей и потребностей окружающих людей и их удовлетворения в соответствии с ценностными ориентациями каждого из участников образовательного процесса.

Если удалось актуализировать эмоцию как первичную, базовую энергию возникновения актуальной потребности личности ребенка, то процесс дальнейшего обеспечения арт-педагогических условий будет гарантированно успешным в формировании согласованного педагогического взаимодействия в профилактике негативизма детей дошкольного возраста.

Далее опишем алгоритм развития эмоциональной отзывчивости в структуре эстетического занятия и тренинговой деятельности.

На первом – экспозиционно-диагностическом – этапе актуализируется и выясняется степень развития эмоциональной отзывчивости субъекта образовательного процесса, его готовности и способности к рефлексии как внутреннему условию нравственного проявления личности, особенности «слабых» сторон его личности, требующей педагогической помощи.

На втором – образно-символическом – этапе обеспечиваются условия для самостоятельного проживания воспроизводимых ребенком (педагогом и/или родителем) актуальных образов в форме тех или иных средств художественной

экспрессии или воспринимаемых художественных произведений как проекции своих актуальных состояний. Это позволяет индивиду в психологически комфортных условиях моделировать решение личностно значимых задач в образно-символической форме выражения.

На третьем этапе – рефлексивно-ценностном – решается задача осознания индивидом своих во многом подсознательно осуществляемых эмоционально-невербальных действий на предыдущем этапе и их вербального оформления, а также непосредственная адаптация новых способов нравственных отношений к традиционным установкам, внутреннее согласование этих противоречий и их преобразование с помощью наводящих вопросов педагога. Так формируется опыт устойчивой эмоциональной саморегуляции путем апробации и «редактирования» своих переживаний и состояний в проявляемой эмоционально-энергетической позиции в соотношении с позициями (взглядами и убеждениями) участников педагогического процесса, что и является итоговым результатом данного занятия или тренинга.

Таким образом, актуализируется способность индивида осознавать (на основе рефлексии) и вербализовать свои актуальные, личностно значимые состояния и переживания.

Синтез внутриличностных ценностных ориентаций осуществляется в процессе накопления реального опыта согласования вербализованных образов-ценностей в диалоге коллективной рефлексии, что позволяет эмпирически и теоретически выразить результаты нравственного развития индивида и оценить эффективность используемых форм и способов создания педагогических условий конструктивного развития личности.

Следовательно, арт-педагогическое сопровождение личностно значимых, актуальных ситуаций жизни ребенка, вызывающих его реакции сопротивления на воздействия окружающих, позволяет создать такие арт-педагогические условия совместной деятельности субъектов образовательного процесса, которые стимулируют внутренние механизмы сопереживания, сочувствия и духовно-интеллектуального развития личности ребенка, способствуя накоплению у него

опыта позитивно-оптимистического самоотношения и конструктивного взаимодействия с окружающими. Так, у ребенка появляется возможность внутреннего выбора в применении либо привычно негативистского отношения к себе и окружающим, либо формируемого нового опыта позитивно нравственного проживания реальности, что естественно привлекательнее с позиции ребенка в удовлетворении своей потребности в чувстве защищенности. Как показывает педагогическая практика, ребенок постепенно научается предпочитать позитивные модели чувствования и поведения, ориентированные на сотрудничество и совместное проживание позитивно конструктивных взаимоотношений.

Вслед за В.П. Анисимовым [8], А.Ю. Сметаниной [211] и Л.Д. Лебедевой [123] при осуществлении арт-педагогического сопровождения в формировании согласованного педагогического взаимодействия педагог ориентирует родителей на основные правила организации общения с ребенком:

- поддерживать в ребенке чувство его достоинства, опираясь на его позитивный Образ-Я;
- разрешать конфликтную ситуацию через пристройку к эмоциональному состоянию ребенка, осознание его переживаний (что и есть эмоциональная отзывчивость) и анализ мотивов действия ребенка и своих в поиске конгруэнтных поступков и его последствий;
- отмечать позитивную динамику личностного роста как развития эмоциональной саморегуляции, самостоятельности ребенка, сравнивая его с самим собой, а не с другими детьми;
- избегать любого оценивания личности ребенка со стороны, актуализируя процессы проявления адекватной самооценки;
- принимать и одобрять все продукты созидательной творческой деятельности ребенка;
- избегать в практике воспитания и общения директивные указания, требования, принуждения;

- обеспечить для ребенка максимальную доступность всех необходимых материалов для привлекательного ему вида деятельности как возможно будущей самореализации;
- уважать право ребенка отказаться от выполнения непривлекательных для него заданий, открытой вербализации своих чувств и переживаний;
- уважать право ребенка просто наблюдать за деятельностью группы или заниматься чем-либо по желанию, если это не противоречит социальным и групповым нормам.

Таким образом, создание арт-педагогических условий профилактики негативизма детей позволяет предупредить появление негативных эмоций как импульсивной, непроизвольной реакции субъекта, помогая ребенку и его родителям осознавать негативные переживания как причину внутриличностных противоречий. Педагог при этом оказывает содержательную поддержку в развитии рефлексивной способности родителей находить истинную (созидательную) потребность ребенка и моделировать вместе с ним конструктивные способы ее удовлетворения.

Показателями успешной реализации модели арт-педагогических условий формирования согласованного педагогического взаимодействия в профилактике негативизма детей дошкольного возраста являются: снижение частоты негативных проявлений ребенка; согласование педагогического взаимодействия участниками образовательного процесса.

Признаками формирования согласованного педагогического взаимодействия в профилактике негативизма детей являются:

1. Проявление доверительных (конструктивных) межличностных отношений субъектов образовательного процесса (родителя, ребенка, педагога).
2. Искреннее, открытое проявление субъектами образовательного процесса (педагогом, родителем, ребенком) своих актуальных переживаний в невербальных реакциях.
3. Опосредованная педагогом и родителем вербализация (на основе рефлексии) переживаний и потребностей ребенка и непосредственная

вербализация (эмоционально-лексическое оформление) взрослыми своих переживаний и потребностей.

4. Стимулирование нравственного преобразования негативного индивидуального опыта проявления реакций сопротивления ребенка в позитивные способы согласованных действий со взрослыми на основе их рефлексии в понимании потребностей ребенка при согласованном удовлетворении со своими.

5. Осознанное позиционирование и согласование субъектами образовательного процесса (педагогом, родителями и ребенком) ценностных ориентаций как идеального представления о должном.

6. Реализация индивидуальных творческих конструктивных моделей проявления своих ценностей в искусственных (эстетических) или естественных (реальных) условиях жизнедеятельности.

Результатом такой организации является развитая эмоциональная отзывчивость [117] как синергетическая основа внутриличностной гармонизации и межличностного согласования любых противоречий, возникающих в системе субъект-субъектного взаимодействия.

С позиции арт-педагогики это гарантирует формирование согласованного воспитательного взаимодействия взрослых субъектов образовательного процесса.

Таким образом, *суть модели арт-педагогических условий формирования согласованного педагогического взаимодействия в профилактике негативизма детей дошкольного возраста заключается в чутком наблюдении взрослых за эмоциональными реакциями ребенка на рассогласованные акции родителей и оказании ему в противоречивых ситуациях детско-родительского взаимодействия помощи в рефлексии (осознании, понимании) потребностей и мотивов каждого из субъектов образовательного процесса и моделировании возможных конструктивных взаимодействий, что проявляется как преобразование импульсивно-негативного (первично сложившегося) индивидуального опыта проживания жизненных ситуаций в конструктивно-согласованный. Это позволяет создавать условия для снижения частоты*

проявления негативизма детей и конструктивной социальной адаптации ребенка [8, С. 35-36; 192].

Результатом реализации модели арт-педагогических условий формирования согласованного педагогического взаимодействия в профилактике детского негативизма является согласование педагогических позиций взрослых на основе эмоциональной отзывчивости (как рефлексивной способности родителей адекватно понимать потребности своего ребенка), что является определяющим фактором снижения частоты проявления детского негативизма.

Выводы по первой главе

На основе анализа психолого-педагогической литературы негативизм ребенка дошкольного возраста понимается как реакция сопротивления, проявляющаяся в упрямстве и/или капризности, на рассогласованное педагогическое взаимодействие взрослых участников образовательного процесса. Изучение проблемы рассогласованного педагогического взаимодействия позволяет утверждать, что эффективность ее решения обеспечивается созданием арт-педагогических условий формирования согласованного педагогического взаимодействия в профилактике негативизма ребенка дошкольного возраста.

Выявлены особенности рассогласованного педагогического взаимодействия как основного фактора появления негативизма детей и согласованного педагогического взаимодействия как фактора его профилактики.

Так, рассогласованное педагогическое взаимодействие – это социально-ориентированные воздействия взрослых субъектов образовательного процесса, не учитывающие индивидуальные потребности и ситуативные возможности ребенка.

Согласованное педагогическое взаимодействие – это комплекс рефлексивных эмоционально-теплых воздействий взрослых участников педагогического процесса, направленных на создание условий реализации индивидуальных потребностей ребенка в структуре его нравственных отношений с окружающими, что обеспечивает конструктивную социальную адаптацию и эффективное развитие его индивидуальной траектории личности.

В рамках настоящего исследования *профилактика негативизма детей* рассматривается как система комплексных воспитательных воздействий, направленных на предупреждение проявлений реакций сопротивления (упрямства и капризности) в поведении ребенка, посредством создания адекватных его состоянию арт-педагогических условий: обеспечение безопасной эстетической среды, осуществление ценностно-смыслового самоуправления взрослых

субъектов образовательного процесса и арт-педагогическое сопровождение процесса воспитания ребенка.

Арт-педагогические условия формирования согласованного педагогического взаимодействия в профилактике негативизма детей дошкольного возраста определяются как комплекс рефлексивных эмоционально-теплых воздействий взрослых участников педагогического процесса, направленных на создание условий реализации индивидуальных потребностей ребенка в структуре его нравственных отношений с окружающими, что обеспечивает конструктивную социальную адаптацию и эффективное развитие его индивидуальной траектории личности.

Профилактика негативизма детей дошкольного возраста осуществляется в процессе согласования педагогического взаимодействия участников образовательного процесса как реализация арт-педагогических условий:

(а) создание безопасной эстетической среды на занятиях художественного цикла (музыкальная, изобразительная и сказкотворческая деятельность), выполняющих функцию стимулирования проявления ребенком своих переживаний в реализации природосообразных потребностей в чувстве защищенности и поисковой функции самопознания;

(б) арт-педагогическое сопровождение направлено на осознание участниками образовательного процесса особенностей рассогласования педагогического взаимодействия для раскрытия творческих возможностей субъектов образовательного процесса в преодолении возникающих проблем конструктивной социализации ребенка в конкретных ситуациях рассогласования педагогического взаимодействия;

(в) технология ценностно-смыслового самоуправления, которая позволяет формировать потребность и способность педагогов и родителей в планомерном согласовании и совершенствовании личной и общей системы ценностей, обуславливающей смысловую наполняемость воспитательного процесса.

С целью обеспечения профилактики негативизма детей дошкольного возраста была научно обоснована и построена модель арт-педагогических

условий, суть которой заключается в создании креативных конструктивных взаимодействий взрослыми участниками образовательного процесса, направленных на преобразование импульсивно-негативного индивидуального опыта проживания жизненных ситуаций в конструктивно-согласованный. Трехкомпонентная структура модели арт-педагогических условий (а) создание безопасной эстетической среды, (б) арт-педагогическое сопровождение (в) ценностно-смысловое самоуправление) формирования согласованного педагогического взаимодействия в профилактике негативизма детей дошкольного возраста содержит:

- мотивационный компонент – (а) обеспечение возможности проявления индивидуальных потребностей участников образовательного процесса; (б) принятие потребностей ребенка; (в) актуализация потребности в согласовании ценностей и способов педагогического взаимодействия;

- когнитивный компонент – (а) обеспечение возможности формулирования и позиционирования собственных суждений; (б) стимулирование процесса рефлексии потребностей и ценностных ориентаций участников образовательного процесса; (в) формулирование индивидуальных ценностей и согласование общих ценностей взрослыми участниками образовательного процесса;

- операциональный компонент – (а) обеспечение возможности презентации своих способов реализации ценностей; (б) индивидуальных поиск и моделирование способов согласования педагогического взаимодействия; (в) коллективный поиск и моделирование способов реализации своих целей взрослыми участниками образовательного процесса.

Признаки согласованного педагогического взаимодействия в профилактике негативизма детей дошкольного возраста таковы:

- 1) проявление конструктивных межличностных отношений субъектов образовательного процесса (родителя, ребенка, педагога);
- 2) искреннее, открытое проявление (в невербальных реакциях) своих актуальных переживаний ребенком, родителем, педагогом;

3) опосредованная педагогом и родителем вербализация переживаний и потребностей ребенка и непосредственная вербализация им (эмоционально-лексическое оформление) своих переживаний и потребностей на основе прямого подражания значимым взрослым;

4) нравственность как преобразование своего негативного индивидуального опыта позитивными способами понимания (рефлексия) и взаимодействия с близкими при удовлетворении своих потребностей в согласовании с потребностями других участников образовательного процесса;

5) осознание, позиционирование и согласование ценностей (как идеального представления о должном) субъектами образовательного процесса;

6) реализация индивидуальных творческих конструктивных моделей проявления своих ценностей в искусственных (эстетических) и/или естественных (реальных жизненных) условиях деятельности.

ГЛАВА 2 АПРОБАЦИЯ МОДЕЛИ АРТ-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ СОГЛАСОВАННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПРОФИЛАКТИКЕ НЕГАТИВИЗМА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

2.1 Анализ диагностических данных об особенностях негативизма детей и педагогического взаимодействия взрослых на констатирующем этапе исследования

Экспериментальная часть настоящего исследования проводилась на базе Муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 127» г. Твери и НОЦ арт-педагогике Тверского государственного университета. В контрольной и экспериментальной группах исследования участвовали дети дошкольного возраста в количестве 107 человек и их родители в количестве 214 человек, всего 107 полных семей.

Педагоги в количестве 8 человек, являясь выпускниками педагогического факультета ТвГУ, владеют основами арт-педагогической теории и практики, в процессе экспериментальной деятельности получали непрерывное арт-педагогическое сопровождение, реализуемое в диагностической и консультативной практике. Это обеспечило их владение приемами и способами реализации арт-педагогических условий формирования согласованного педагогического взаимодействия.

В экспериментальную группу вошли дети тех родителей, которые проявили готовность к взаимодействию с педагогами в развитии собственной рефлексии в учебных и реальных ситуациях противоречий: 52 ребенка и 104 родителя. В контрольную же группу вошли те дети, родители которых не проявили потребности в специальной работе по развитию саморефлексии и ценностных ориентаций: 55 детей и 110 родителей.

За основу в определении конкретных признаков негативизма ребенка в процессе наблюдения были взяты качественные характеристики реакций его сопротивления, выявленные в исследовании Г.П. Логиновой, А.А. Шавыриной [243, С. 11], и преобразованы в инструкцию воспитателю для организации наблюдения за частотой проявления негативизма детей, представлены в приложении 2.

С целью получения данных об особенностях согласованного или рассогласованного педагогического взаимодействия был построен комплекс из стандартизированных диагностических методик:

- методика определения преобладающего типа темперамента В.С. Ивашкина для выявления типологических эмоционально-динамических свойств ребенка;
- опросник К. Томаса «Диагностика доминирующего стиля поведения в конфликтной ситуации», позволяющий определить доминирующую стратегию поведения в конфликте родителей;
- опросник «Взаимодействие родителей с детьми» (ВРР) И.И. Марковской, позволяющий выявить особенности детско-родительского взаимодействия;
- методика А.В. Карпова, В.В. Пономаревой для определения индивидуальной меры рефлексивности родителей.

Методика В.С. Ивашкина «Определение преобладающего типа темперамента» использовалась для выявления врожденных произвольных поведенческих реакций на то или иное педагогическое воздействие взрослого [69].

Методика «Взаимодействие родителя с ребенком» разработанная М.И. Марковской [133; 250] позволяет выявить характер воспитательных воздействий родителей на ребенка. Текст опросника включает 10 шкал–критериев для определения типологических особенностей взаимодействия родителей с детьми [132, С.34-36].

Обобщение характеристик, указанных автором десяти шкал, позволяет построить две группы показателей согласованного или рассогласованного педагогического взаимодействия, которые соответственно способствуют профилактике негативизма детей или, напротив, провоцируют его проявление.

Так, признаками *согласованного* педагогического взаимодействия будут являться (а) адекватный уровень требовательности и строгости взрослого к возможностям самостоятельности ребенка (см. шкалы 1, 2, 3,); (б) проявление эмоциональной отзывчивости как эмоциональной близости родителей, принятия ребенка и понимания его ситуативных и базовых потребностей (см. шкалы 4, 5, 6, 10); (в) оптимальный (нормативно средний) уровень проявления тревожности за ребенка (см. шкалу 7); (г) высокий уровень последовательности и удовлетворенности отношениями с ребенком (см. шкалу 8); (д) низкая воспитательная конфронтация в семье (см. шкалу 9).

Рассогласованное педагогическое взаимодействие по данной методике будет характеризоваться (а) заниженной требовательностью со стороны одного родителя и завышенной требовательностью со стороны другого (см. шкалу 1); (б) разным уровнем контроля со стороны каждого из родителей (см. шкалу 3); (в) низким уровнем принятия ребенка (см. шкалу 5); (г) низким уровнем сотрудничества (см. шкалу 6); (д) уровень тревожности за ребенка будет разным у обоих родителей (см. шкалу 7); (е) низкий уровень последовательности в воспитательных воздействиях (см. шкалу 8); (ж) низкий уровень удовлетворенности взаимоотношениями с ребенком (см. шкалу 10); (з) у родителей будет наблюдаться амбивалентность в отношении такой характеристики воспитания как «строгость-мягкость» (см. шкалу 2). Эмоциональные отношения с ребенком будут варьироваться от эмоционального принятия до эмоционального отвержения.

Опросник К. Томаса «Определение способов регулирования конфликтов» был использован для определения стратегических особенностей регулирования конфликтов. Так, для согласованного педагогического взаимодействия будет характерно соотношение следующих данных по этой методике: высокий уровень

стратегии «сотрудничество» при средних значениях стратегии «приспособления» (с позиций настоящего исследования – эмоциональной отзывчивости) наряду со средним значением стратегии «соревновательности» (способности раскрывать и отстаивать свою позицию для партнера). Для рассогласованного педагогического взаимодействия будет характерно доминирование любой другой диспозиции стратегий поведения в конфликтах: «избегание», «компромисс», «соревновательность», «приспособление» (при низком уровне «соревновательности»).

Методика определения индивидуальной меры рефлексивности А.В. Карпова, В.В. Пономаревой использовалась для выявления уровня рефлексивных способностей реципиента и, прежде всего, для выявления уровня рефлексии общения как важнейшего признака эмоциональной отзывчивости, осознания своих переживаний и потребностей в текущей ситуации общения «здесь и сейчас».

Таким образом, в структуре комплекса диагностических признаков согласованного педагогического взаимодействия (как авторитетности родителей, желания детей подражать им) эмоциональная отзывчивость будет проявляться:

- соотношением уровня стратегии приспособления как адаптивной способности родителя понимать потребности ребенка (без его вербального выражения) со способностью аккуратного выражения своих потребностей в преподнесении своей позиции ребенку (стратегия соревнования), что в совокупности будет выражаться в конструктивно согласованной стратегии сотрудничества (тест К. Томаса «Диагностика доминирующего стиля поведения в конфликтной ситуации»);
- соотношение среднего и высокого уровня рефлексивной способности в ситуациях общения и взаимодействия с окружающими (методика А.В. Карпова, В.В. Пономаревой).

Каждый из перечисленных признаков характеризует индивидуальный опыт чувственного погружения и осознания родителями своих переживаний как синергетического фактора потребностей в рождении мотивации общения и

деятельности. По сути, это и является эмоциональной отзывчивостью, которая является внутренним механизмом понимания истинных потребностей и мотивов поведения ребенка.

При достаточном развитии эмоциональной отзывчивости у обоих родителей педагогическое взаимодействие будет являться согласованным, и ребенок в такой семье будет проявлять негативизм редко и только в возрастные кризисы.

На основании анализа данных методик выделены диагностические признаки согласованного и рассогласованного педагогического взаимодействия в семье. Данные представлены в таблице 1.

Таблица 1

Диагностические признаки согласованного и рассогласованного педагогического взаимодействия

Педагогическое взаимодействие	Диагностические признаки по методике И.М.Марковской	Диагностические признаки по методике К.Томаса	Диагностические признаки по методике А.В.Карпова, В.В.Пономаревой
Согласованное	1) Проявление эмоциональной отзывчивости как эмоциональной близости, принятия ребенка и понимания его ситуативных и базовых потребностей; 2) адекватный уровень требовательности обоих родителей возможностям проявления самостоятельности ребенка; 3) оптимальный уровень проявления родителями тревожности за ребенка (нормативно средний); 4) высокий уровень последовательности воспитательных воздействий и удовлетворенности отношениями с ребенком; 5) низкая воспитательная конфронтация в семье	Высокий уровень проявления стратегии «сотрудничество» на основе стратегий «приспособление» и «сореживание»	Средний и высокий уровень рефлексии общения

Окончание таблицы 1

Рассогласованное	1) Заниженная требовательность со стороны одного родителя и завышенная требовательность со стороны другого; 2) Разный уровень контроля со стороны каждого из родителей; 3) Низкий уровень принятия ребенка; 4) Низкий уровень сотрудничества; 5) Разный уровень тревожности за ребенка у обоих родителей; 6) Низкий уровень последовательности в воспитательных воздействиях; 7) Низкий уровень удовлетворенности взаимоотношениями с ребенком; 8) Амбивалентность в отношении такой характеристики воспитания как «строгость-мягкость»; 9) Эмоциональные отношения с ребенком будут варьироваться от эмоционального принятия до эмоционального отвержения.	Высокий уровень стратегии «соревнование» при низком уровне стратегии «приспособление» или высокий уровень стратегий «избегание», «компромисс» при низком уровне стратегий «приспособление», «соревновательность», «сотрудничество»	Низкий уровень рефлексии общения.
------------------	---	--	-----------------------------------

Таким образом, диагностический комплекс методик позволяет изучить обе переменные исследования:

- 1) частоту проявления негативных реакций у ребенка;
- 2) провоцирующие факторы проявления негативизма детей - рассогласованное педагогическое взаимодействие.

Данные констатирующего этапа исследования получены за период с 2011 по 2015 гг. и представлены в таблице 2.

Из таблицы 2 видно, что высокий уровень частоты негативных проявлений характерен примерно для каждого второго ребенка нашей выборки.

Так, в течение четырех учебных лет (2011-2012, 2012-2013, 2013-2014, 2014-2015 гг.) в начале учебного года проводилось наблюдение за негативными

проявлениями детей, данные которого регистрировались в соответствующем бланке, представленном в приложении 2.

Таблица 2

**Соотношение уровней частоты негативных проявлений детей
контрольной и экспериментальной групп на констатирующем этапе
эксперимента**

Уровень частоты негативных проявлений детей	Дети всей выборки, кол-во детей (%)	Контрольная группа, кол-во детей (%)	Экспериментальная группа, кол-во детей (%)
Низкий	22 чел. (21%)	12 чел.(22%)	10 чел. (19%)
Средний	36 чел. (35%)	18 чел. (33%)	18 чел. (35 %)
Высокий	49 чел.(44 %)	25 чел. (45%)	24 чел. (46%)
итого	107 чел. (100%)	55 чел. (100%)	52 чел. (100%)

Приведем далее примеры иллюстрации частых проявлений негативизма у детей.

Так, например, у Кости С. (возраст 3 года), был диагностирован высокий уровень частоты проявления признаков негативизма: склонность к раздражительности, вплоть до истерики; предпочтение играть роль отрицательного персонажа; избегание прямого выполнения просьбы; склонность к скрытному удовлетворению своей потребности (ждет, пока взрослый ослабит контроль за его деятельностью – отвернется или уйдет из помещения, и сделает желаемое действие); жалуется взрослому, ожидая его защиты от деструктивного поведения сверстника; поиск любых форм отложить выполнение прямого указания, проявляя инициативу в необходимости удовлетворения, якобы срочно актуальных для него потребностей (например, «хочу пить», «хочу в туалет», «хочу сложить игрушки», «хочу дочитать сказку (книжку)», «хочу надеть другую кофту» и т.п.). Эти проявления наблюдались у него в таких режимных моментах, как приход в группу, игра со сверстниками, укладывание перед сном.

Схожие показатели обнаружены и у Маши М. (возраст 3 года 4 мес.), у нее так же был диагностирован высокий уровень частоты проявления признаков

негативизма: когда взрослый не разрешает, девочка протестует, но если ей уступают, все равно отказывается; когда к ней обращаются, отворачивается; изначально открыто протестует, но когда ее оставляют, делает то, против чего протестовала; демонстративно отказывается от помощи и настойчиво стремится сделать что-то самостоятельно, даже, если для этого у девочки недостаточно опыта и возможности; дерется с другими детьми. Эти проявления наблюдались у Маши М. в таких режимных моментах, как игра со сверстниками, укладывание перед сном, уход из детского сада.

Таким образом, у обследуемых детей частое негативное поведение оказалось сходным и выражалось в таких проявлениях негативизма, как неожиданный отказ от поручения, которое раньше с радостью выполнялось; на любое предложение взрослого ребенок говорит «не хочу! Не буду!»; на обращение к ребенку, отворачивается; склонность к скрытному удовлетворению своей потребности (ждет, пока взрослый ослабит контроль над его деятельностью – отвернется или уйдет из помещения, и сделает желаемое действие); проявление непоследовательности своих действий, избегание прямого выполнения просьбы; склонность к раздражительности, вплоть до истерики; открытое противостояние и скрытое противостояние – проявляет симптомы эмоционального выгорания, фрустрации (хныканье, плач, физическое избегание любого взаимодействия, сонливое состояние, характерное для депрессивной симптоматики); открытый отказ от чего-либо, потому что не желает изменять своего решения; плачет навзрыд, на слова взрослого не реагирует; демонстративный отказ от помощи и настойчивое стремление сделать что-то самостоятельно, даже, если для этого у ребенка недостаточно опыта и возможностей; расстраивается, раздражается, когда взрослый авторитетно опережает уже реально сложившиеся возможности ребенка самостоятельно решить личностно-значимую для него задачу; настойчивый выбор играть роль отрицательного персонажа на фоне социального его (персонажа) осуждения; дерется с другими детьми, отстаивая свои интересы, или жалуется взрослому, требуя наказания, если другой ребенок оказывается сильнее его; жалобы взрослому, ожидая его защиты от деструктивного поведения сверстника;

поиск любых форм отложить выполнение прямого указания, проявляя инициативу в необходимости удовлетворения, якобы срочно актуальных для него потребностей (например, «хочу пить», «хочу в туалет», «хочу сложить игрушки», «хочу дочитать сказку (книжку)», «хочу надеть другую кофту» и т.п.); стремление делать все наоборот, даже в ущерб собственным интересам; готовность выполнить неприятное поручение из чувства противоречия; объявление о срочной необходимости удовлетворения его личностно значимых потребностей, принимаемых взрослым, избегая, таким образом, действий предложенных взрослым.

Редкое же проявление негативизма диагностировалось примерно у каждого пятого ребенка, такое редкое проявление негативных реакций является вполне приемлемым способом поведения, проявляющимся как реакция психологической защиты на несогласованное вторжение извне в границы его личностных притязаний. Например, в ситуации укладывания перед дневным сном Оля М. (возраст 3 года, у нее был диагностирован низкий уровень частоты проявления негативизма) долго раздевалась и собиралась ко сну, на просьбу взрослого переодеваться быстрее отреагировала согласием, но продолжила также медленно совершать действия, ее сестра Полина М. (возраст 4 года 4 мес., мы диагностировали у нее средний уровень частоты проявления негативизма) подошла к Оле и стала без предупреждения помогать переодеваться, на что Оля отреагировала сопротивлением и раздражением, так как речь у девочки была еще недостаточно развита, она оттолкнула Полину от своей кровати, что вполне допустимо интерпретировать как адекватную (здоровую) защитную агрессию на вторжение в границы Образа-Я ребенка. Такие реакции ребенка характерны для эмоционально отзывчивой и инициативной личности, способной защитить себя от несанкционированного вмешательства извне.

После того, как было проведено наблюдение за частотой негативных реакций детей, в согласовании с пожеланиями родителей, дети были разделены на контрольную и экспериментальную группы. Экспериментальную группу составили дети, родители которых проявили желание участвовать в ценностно-

смысловом самоуправлении процессом воспитания и проявили интерес к предложенной модели арт-педагогического сопровождения. Контрольную группу составили дети, родители которых проигнорировали предложение к их включению в согласованную образовательную деятельность в дошкольной образовательной организации.

Таким образом, представленные в таблице 2 результаты констатирующей диагностики указывают на то, что высокий уровень частоты негативизма у детей контрольной группы встречается у 45% испытуемых, а в экспериментальной группе у 46% детей, что сравнительно одинаково (см. Рисунок 2) и допустимо для проведения дальнейшей формирующей профилактической педагогической деятельности. Также была обнаружена незначительная разница корреляции между контрольной и экспериментальной группой – среднее значение корреляции равно 0,0052.

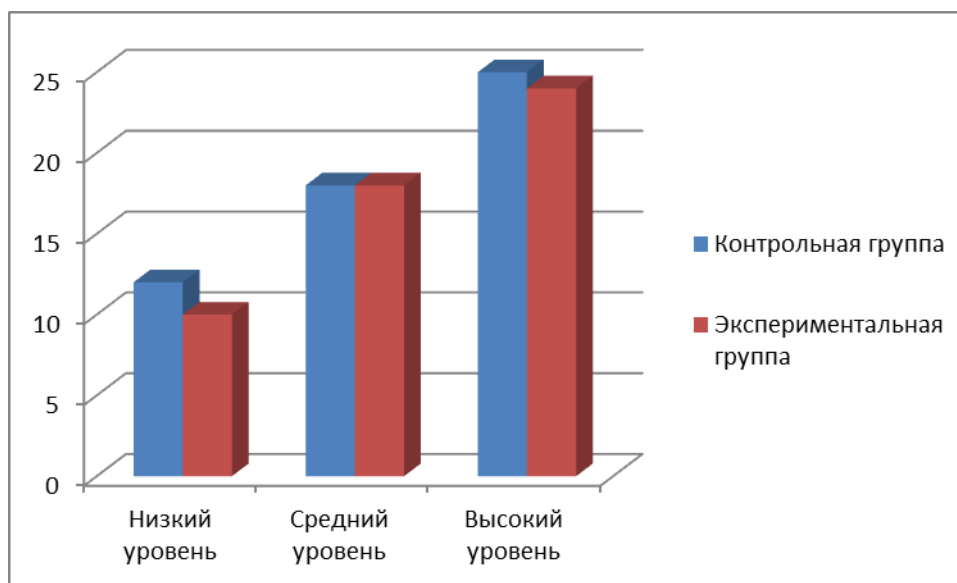


Рисунок 2 – Соотношение уровней частоты негативных проявлений детей контрольной и экспериментальной групп на констатирующем этапе эксперимента, количество детей

Представленный в первой главе диссертации анализ первоисточников, раскрывающих проявление негативизма детей дошкольного возраста, позволяет утверждать, что одной из причин его появления является рассогласованное

педагогическое взаимодействие при низком уровне эмоциональной отзывчивости родителей. Взаимосвязь уровня частоты негативных проявлений ребенка и особенностей педагогического взаимодействия обусловлена уровнем эмоциональной отзывчивости родителей с учетом типа нервной системы их ребенка.

Приведем далее данные о соотношении уровней частоты проявления негативизма детей контрольной и экспериментальной групп в зависимости от особенностей педагогического взаимодействия. Важно отметить здесь, что согласованное педагогическое взаимодействие в значительной степени зависит от учета родителями особенностей нервной системы своего ребенка, что позволяет строить общение и взаимодействия с ним с учетом его характерологических и ситуативных потребностей. Либо, наоборот, ориентация родителей на шаблоны воспитательных воздействий вне учета особенностей темперамента своего ребенка неминуемо ведет к осложнению и провокации ситуаций конфликта, актуализирующего сферу защитных реакций ребенка и формирование деструктивного характерологического образования – негативизма. Практика создания арт-педагогических условий в сопровождении детско-родительских отношений позволяет утверждать, что с ребенком дошкольного возраста допустимо согласованное педагогическое взаимодействие, суть которого сводится к чуткому проявлению взрослого эмоциональной отзывчивости к эмоциональным состояниям и потребностям ребенка и оказания помощи ему, в первую очередь, в вербализации его потребностей, что и составляет суть проявления эмоциональной отзывчивости; рефлексивной способности индивида вербализовать свои переживания (эмоции) и состояния, которые являясь энергетическим потенциалом порождения потребностей, обуславливают порождение смысла, при условии их рефлексии. Эмоциональная лексика взрослого, употребляемая им как способ обозначения своего состояния в зависимости от действий значимых для него окружающих людей, становится первым шагом очеловечивания своих намерений и дальнейших действий, что позволяет партнеру по общению адекватно строить свою реакцию на акцию другого человека. Именно поэтому в

диагностических процедурах была введена отдельная графа, свидетельствующая о степени развития эмоциональной отзывчивости родителей как центрального структурного компонента педагогического взаимодействия родителей с ребенком. Данные представлены в таблице 3 для контрольной группы и в таблице 4 для экспериментальной группы.

Таблица 3

Соотношение разных уровней частоты проявления негативизма детей контрольной группы и особенностей педагогического взаимодействия при разных уровнях эмоциональной отзывчивости у родителей на констатирующем этапе эксперимента

Уровень частоты негативных проявлений, количество детей (%)	Эмоциональная отзывчивость у родителей	Педагогическое взаимодействие
Низкий 12 (22%)	Высокий	Согласованное
Средний 18 (33%)	Средний	Согласованное
Высокий 25 (45%)	Низкий	Рассогласованное

Таблица 4

Соотношение разных уровней частоты проявления негативизма детей экспериментальной группы и особенностей педагогического взаимодействия при разных уровнях эмоциональной отзывчивости у родителей на констатирующем этапе эксперимента

Уровень частоты негативных проявлений, количество детей (%)	Эмоциональная отзывчивость у родителей	Педагогическое взаимодействие
Низкий 10 (19%)	Высокий	Согласованное
Средний 18 (35%)	Средний	Согласованное
Высокий 24 (46%)	Низкий	Рассогласованное

Эмоциональная отзывчивость обусловлена следующими показателями: средним и высоким уровнем рефлексии; таким соотношением стилей поведения родителей в конфликтных ситуациях, где сотрудничество как готовность к согласованному взаимодействию в воспитании ребенка всегда обусловлена гармоничным соотношением позиции приспособления (сопереживания, сочувствия, идентификации с переживаниями партнера, ребенка) со стратегией соревновательности не как стремлением к победе в конкуренции, но как активного желания донести свою позицию до личностных границ партнера.

Приведем далее диагностические данные о согласованном или рассогласованном педагогическом взаимодействии родителей при наличии или отсутствии у них развитой эмоциональной отзывчивости. Данные представлены в таблице 5 и рисунке 3.

Таблица 5

Особенности педагогического взаимодействия в семье на основе эмоциональной отзывчивости на констатирующем этапе эксперимента

Педагогическое взаимодействие	Контрольная группа, кол-во детей (%)	Экспериментальная группа, кол-во детей (%)
Согласованное педагогическое взаимодействие на основе эмоциональной отзывчивости	30 (55%)	28 (54%)
Рассогласованное педагогическое взаимодействие	25 (45%)	24 (46%)

Таким образом, было выявлено, что в контрольной группе согласованное педагогическое взаимодействие на основе эмоциональной отзывчивости применялось в 30 семьях (55%), характеризовалось адекватным уровнем требовательности и строгости, оптимальным уровнем проявления тревожности за ребенка, высоким уровнем последовательности и удовлетворенности отношениями с ребенком, низкой воспитательной конфронтацией в семье. В

экспериментальной группе согласованное педагогическое взаимодействие на основе эмоциональной отзывчивости применялся в 28 семьях (55%).

Представленные данные наглядно свидетельствуют о том, что отсутствие или слабо развитая эмоциональная отзывчивость характерна для родителей с рассогласованным педагогическим взаимодействием в 25 семьях (45%) контрольной группы и в 24 семьях (46%) экспериментальной группы. Такое педагогическое взаимодействие характеризуется заниженной требовательностью со стороны одного из родителей и завышенной требовательностью со стороны другого, разным уровнем контроля со стороны каждого из родителей, низким принятием и адаптивностью к потребностям ребенка, отсутствием сотрудничества, диаметрально противоположным уровнем тревожности за ребенка у обоих родителей, низкой последовательностью в воспитательных воздействиях, низким уровнем удовлетворенности взаимоотношениями с ребенком, амбивалентностью в отношении такой характеристики воспитания как «строгость-мягкость», эмоциональные отношения с ребенком будут варьироваться от амбивалентного эмоционального принятия до эмоционального отвержения.

Примерно равное количество родителей с рассогласованным педагогическим взаимодействием в контрольной и экспериментальной группах (45% и соответственно 46%) позволяет допустить, что малая степень осознанности (компетентности) родителей особенностей психогенетического опыта (темперамента) своего ребенка в сопоставлении с особенностями своего педагогического взаимодействия с ним и является основной педагогической причиной усугубления условий формирования индивидуального опыта негативизма ребенка. Так, у большинства родителей с рассогласованным педагогическим взаимодействием чаще всего обнаруживаются противоречия в общении и представлениях о конструктивном воспитании, низкий уровень рефлексии общения, преобладание стратегии конкуренции или избегания в решении конфликтных ситуаций.

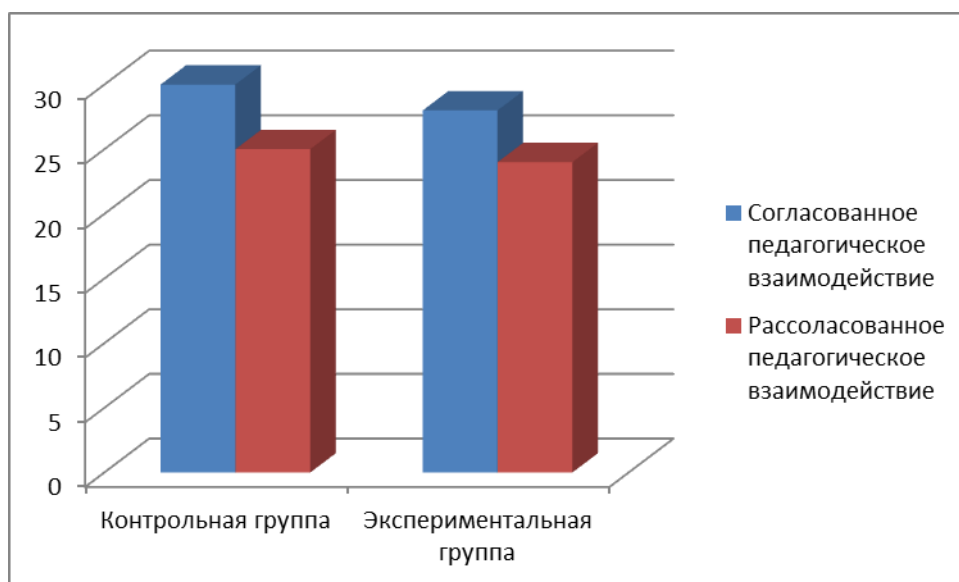


Рисунок 3 – Особенности педагогического взаимодействия в семье на основе эмоциональной отзывчивости на констатирующем этапе эксперимента, количество семей

Таким образом, проведенное на констатирующем этапе изучение частоты негативных проявлений детей дошкольного возраста и особенностей педагогического взаимодействия, позволило выявить ряд позитивных и негативных аспектов традиционной практики воспитания детей дошкольного возраста.

Во-первых, полученные диагностические данные подтверждают предположение о том, что причиной негативизма детей дошкольного возраста является рассогласованное педагогическое взаимодействие родителей, в структуре которого обнаруживается низкий уровень эмоциональной отзывчивости родителей – способности к рефлексивному сопереживанию.

Во-вторых, изучение особенностей педагогического взаимодействия свидетельствует о недостаточной компетентности родителей в вопросах профилактики негативизма детей дошкольного возраста, что актуализирует потребность родителей в профессиональной помощи повышения их педагогической компетентности по данной проблеме.

На решение этих проблем в профилактике негативизма детей дошкольного возраста и были направлены усилия в процессе реализации модели арт-педагогических условий формирования согласованного педагогического взаимодействия в профилактике негативизма детей дошкольного возраста на следующем этапе эмпирического исследования.

2.2 Реализация модели арт-педагогических условий формирования согласованного педагогического взаимодействия в профилактике негативизма детей дошкольного возраста

Целью формирующего этапа экспериментального исследования являлась апробация теоретической концепции и разработанной модели арт-педагогических условий формирования согласованного педагогического взаимодействия в профилактике негативизма детей дошкольного возраста.

Обозначенная цель обусловила решение следующих задач: 1) внедрение подходов и принципов реализации арт-педагогических условий формирования согласованного педагогического взаимодействия в профилактике негативизма детей дошкольного возраста; 2) реализация операционального состава действий арт-педагогических условий формирования согласованного педагогического взаимодействия в профилактике негативизма детей дошкольного возраста; 3) проведение мониторинга эффективности арт-педагогических условий формирования согласованного педагогического взаимодействия в профилактике негативизма детей дошкольного возраста сопровождения формирования согласованного педагогического взаимодействия в профилактике негативизма детей.

Система экспериментальной работы по организации этапов реализации арт-педагогических условий формирования согласованного педагогического

взаимодействия в профилактике негативизма детей дошкольного возраста представлена на рисунке 4.

Этап 1 - Организационно-констатирующий		
Цели: 1) проведение фронтальных и индивидуальных диагностических процедур по выявлению частоты проявления негативизма детей и особенностей педагогического взаимодействия; 2) актуализация необходимости повышения педагогической компетентности родителей по формированию согласованного педагогического взаимодействия в профилактике негативизма детей дошкольного возраста.		
Апробация комплекса диагностического инструментария в проведении диагностических процедур с детьми и их родителями	Оказание консультативной помощи родителям в профилактике негативизма детей дошкольного возраста	Актуализация и осознание родителями необходимости согласования педагогического взаимодействия для профилактики негативизма детей
Этап 2 – Содержательно-преобразующий		
Цель: непосредственная реализация модели арт-педагогических условий формирования согласованного педагогического взаимодействия в профилактике негативизма детей дошкольного возраста		
Внедрение на занятиях эстетического цикла (изобразительное, музыкальное, сказкотворчество) комплекса игр и упражнений, способствующего развитию эмоциональной отзывчивости детей и их родителей	Осуществление арт-педагогического сопровождения особенностей педагогического взаимодействия в профилактике негативизма детей на основе принципов арт-педагогики	Освоение родителями технологии ценностно-смыслового самоуправления организация и проведение индивидуальных и групповых консультаций для родителей и семинаров-тренингов по проблемам профилактики негативизма детей
Этап 3 – Рефлексивно – перспективный		
Цель: осознание эффективности проводимой работы по созданию арт-педагогических условий формирования согласованного педагогического взаимодействия в профилактике негативизма детей дошкольного возраста и ее перспективному изменению в зависимости от индивидуальных особенностей ребенка		
Контрольная диагностика особенностей педагогического взаимодействия и частоты проявления негативизма детей дошкольного возраста		

Рисунок 4 – Этапы экспериментальной работы по созданию арт-педагогических условий формирования согласованного педагогического взаимодействия в профилактике негативизма детей дошкольного возраста

Из рисунка 4 видно, что экспериментальная работа осуществлялась поэтапно. На *организационно-констатирующем этапе* решалась задача

актуализации необходимости повышения педагогической компетентности родителей экспериментальной группы по формированию согласованного педагогического взаимодействия в профилактике негативизма детей дошкольного возраста, что было успешно осуществлено после проведения фронтальных и индивидуальных диагностических процедур по выявлению особенностей педагогического взаимодействия родителей и частоты проявления негативизма детей. Родители, заинтересовавшиеся результатами диагностик, проявили желание активно включаться в работу по формированию согласованного педагогического взаимодействия в профилактике негативизма детей, составили экспериментальную группу. Дети же, родители которых не проявили желания участвовать в данной работе, составили контрольную группу настоящего исследования. Отметим, что все дети обучались в условиях безопасной эстетической среды.

На *содержательно-преобразующем этапе* экспериментальной работы осуществлялась непосредственное создание арт-педагогических условий формирования согласованного педагогического взаимодействия на базе занятий эстетического цикла, главная задача которого сводилась к развитию эмоциональной отзывчивости детей и их родителей как рефлексивной способности на занятиях эстетического цикла и повседневной практике их взаимодействия. Таким образом, на этом этапе обеспечивалась реализация всех трех условий: создание безопасной эстетической среды позволяло всем субъектам образовательного процесса открыто проявлять свои переживания, накапливая опыт их рефлексии и осмыслении как субъективных ценностей, обуславливающих возможность согласования конструктивных способов достижения своих целей.

Таким образом, снижение частоты проявления детского негативизма было обусловлено формированием согласованного педагогического взаимодействия как на занятиях эстетического цикла, так и в повседневной практике общения на основе эмоциональной отзывчивости всех субъектов образовательного процесса, что предполагало решение следующих непосредственных педагогических задач:

- формирование готовности ребенка к искренне открытому выражению своих переживаний и потребностей в психологически комфортных условиях эстетической деятельности;
- обогащение словаря эмоциональной лексики родителей и их ребенка;
- формирование целостного позитивного Образа-Я у ребенка на основе способности выражать свои чувства, потребности, переживания, эмоции в невербальной и вербальной форме.

В процессе занятий изобразительной, музыкальной и сказкотворческой деятельности педагогами фокусировалось внимание на ситуациях развития эмоциональной отзывчивости, суть которых заключалась в актуализации педагогического сознания на возникающих противоречиях и оказании помощи в осознании родителями причин сопротивления детей и их негативного проявления в структуре образовательного процесса.

Приведем примеры игровых ситуаций для детей на занятиях эстетическими видами деятельности.

Так, например, на групповом занятии по музыкальному творчеству для детей дошкольного возраста на тему «Звуки» предлагалась дидактическая игра на различение шумовых и музыкальных звуков. Дети, прослушивая аудиозаписи шумовых звуков грома, скрипа двери, топота ног и т.п., придумывали образы и их свойства, отвечая на вопрос педагога: «На что это похоже? Придумай этому название, нарисуй это и расскажи какой (какая, какое) он (она, оно) в твоём представлении?». Дети, которые дают ответы, обозначающие негативные персонажи и иллюстрируют их в рисунках: привидение, страшилище, чудовище, зомби, дракона и т.д., присваивая им соответствующие свойства и характеристики: злобное, страшное, колючее, вонючее, грязное, холодное и т.п., проявляют, таким образом, направленность негативных переживаний. Затем педагог создает условие для осознания и освоения способа преобразования негативных переживаний в позитивные. Формулируется вопрос-задание: «Какой он у тебя?», таким образом, актуализируется потребность в вербализации своих переживаний. Ответы детей, например, следующие: «Страшный, злой, злобный,

темный и т.д.», осознание свойств этого образа является первым шагом в развитии эмоциональной отзывчивости. Далее педагог задает вопрос: «Что тебе хочется сделать?». Дети отвечают: «Спрятаться; пойти к маме; закрыть окна, двери; разбить тучи из пушек, заколдовать и т.д.» все эти ответы выявляют конгруэнтные реакции на негативные для ребенка воздействия. Особое внимание педагога было уделено тем детям, которые не находят ответа ни на второй ни на третий вопрос, оказываясь в состоянии растерянности или ужаса и неспособности понимать себя и свои действия. Ребенок в таком случае может получать конкретную помощь от самого педагога в формулировке (интерпретации) эмоционального состояния ребенка и осознанию возможных его действий. Для родителей в данной ситуации педагог фиксировал внимание на необходимости оказания помощи ребенку в вербализации характеристик свойств образа, возможных его потребностей, намерений, желаний и поиска способов их осуществлений.

Так, например, Полина С., 5 лет, при прослушивании звуков грома проявляет защитные поведенческие реакции: закрывает лицо и уши руками, принимает позу эмбриона, прячется за других детей в группе. На вопрос педагога: «На что это похоже? Придумай этому название, нарисуй это», рисует мохнатое чудовище черным карандашом, описывает его такими характеристиками как «злой, черный, громкий, ужасный, страшный». На вопрос педагога: «Что тебе хочется сделать?», - Полина прячется под стол, принимает позу эмбриона и не отвечает на приглашения сесть за стол со всеми вместе. Педагог опускается на пол возле стола Полины и спрашивает у нее: «Правильно ли я тебя понимаю, тебе сейчас очень страшно?». Девочка утвердительно кивает, демонстрируя готовность к совместному поиску решения проявленной проблемы. Данный пример иллюстрирует проявление способности ребенка к вербализации свойств образа («страшный, злой, черный, громкий») и потребность с помощью взрослого искать способы защиты.

Приведем другой пример позитивного переживания и представления образов шумовых звуков. Так, например, София Б., 5 лет 4 мес., при

прослушивании звукового фрагмента со скрипом двери представила себе образ бабушки, у которой в деревне скрипят двери. Педагог задает вопрос: «Какая у тебя бабушка?», София отвечает: «Добрая, любимая, ласковая». Дети так же включаются в обсуждение и рассказывают, какие у них бабушки: звучат новые слова – «нежная, заботливая, любит меня», что обогащает лексический словарь каждого из присутствующих детей. Такими ответами педагог удовлетворен. Так как они оптимистичны, позитивны и созидательны по своей направленности будущей деятельности. Следующее, завершающее задание педагога: «Сочинить историю про свою бабушку», образ и история, которые имеют личностно значимый характер.

Приведем пример группового занятия по изобразительному творчеству на тему: «Богатыри». Занятие было посвящено празднику 23 февраля. В начале занятия педагог показала детям картину В. Васнецова «Богатыри» и рассказала, кто такие богатыри и каковы их задачи (мужественные, сильные, благородные, добрые, защищают людей от опасности, помогают и т.д.), задала вопрос: «Есть ли в нашей жизни такие же сильные и смелые богатыри?». Дети затрудняются ответить. Педагог конкретизирует вопрос: «Кто вас дома защищает, помогает вам, заботится о вас?». Дети дают ответы: «Мама и папа», педагог уточняет: «Папа похож на богатыря?». Дети дают утвердительные ответы: «Похож на богатыря, тоже есть борода, тоже сильный, помогает маме и пр.». Звучат и ответы про дедушку, родственников (дядя Толя), что так же поддерживается педагогом, вплоть до исторических и литературных персонажей: Гарри Поттер, Илья Муромец, Дед Мороз. Педагог предлагает изобразить детям папу в технике аппликация, а затем дорисовать лицо и бороду. В момент рисования педагог акцентирует внимание детей на выражении лица папы (дедушка, дядя и др.), его можно нарисовать радостным, веселым, строгим, сердитым, грустным, спокойным с помощью особенностей изображения рта и бровей. После рисования педагог попросила описать свой рисунок: «Расскажите, пожалуйста, какой ваш богатырь?» Те дети, которые нарисовали веселого или спокойного папу: улыбка или ровная линия рта, ровные линии бровей, описывали его характер и

настроение положительными характеристиками: «Сильный, добрый, смелый, играет со мной, помогает маме и т.д.» Один ребенок (Егор А., 3 года 2 мес.) нарисовал сердитого папу и описал его так: «Папа плохой, когда приходит с работы». Педагог здесь помогает ребенку осознать причины возможного поведения папы: «Как ты думаешь: почему он такой после работы? Может быть, он очень устает?» «Возможно, он так относится не к тебе, а к тому, что было с ним до прихода домой?». Егор соглашается, кивая головой. Затем педагог спросила у Егора: «Как ты думаешь, любит ли тебя твой папа? А ты его?». На эти вопросы мальчик уверенно ответил утвердительно, а затем рассказал, как он скучает по папе, когда тот на работе. Педагог попросила ребенка придумать историю о том, как они с папой будут вместе играть в выходной, все дети подключились к сочинению истории и каждый рассказал, как он играет с папой и мамой. После этого Егор сказал, что он подарит папе свой рисунок (аппликацию) сегодня, когда тот придет с работы. Данный пример иллюстрирует приемы педагогической деятельности по преобразованию первичных негативных эмоций ребенка в позитивные, которые находятся в процессе поиска светлых сторон, качеств, свойств образа. После чего проводится дополнительная конструктивная практика с семьей или семинар-тренинг по организации домашних игр родителей с детьми.

Приведенные примеры иллюстрируют создание безопасной эстетической среды на основе чуткого понимающего, эмпатийного, эмоционально теплого отношения педагога к любому состоянию ребенка (особенно негативному), способствуя согласованному детско-взрослому взаимодействию.

Кроме того, был составлен комплекс игр и упражнений, который использовался как на занятиях эстетического цикла, так и в свободной игровой деятельности, представленный в приложении 3 для развития эмоциональной лексики и невербального выражения своих эмоций, переживаний и чувств, которые способствуют конструктивному разрешению межличностных конфликтов.

Другим компонентом арт-педагогических условий формирования согласованного педагогического взаимодействия в профилактике негативизма детей являлось усвоение родителями совместно с педагогами *технологии ценностно-смыслового самоуправления*. Согласно принципам арт-педагогики, осмысление любого актуального для субъектов действия будет целесообразным лишь с позиции осознания своих ценностей. Актуализация родословных ценностей происходила на специальных семинарах-тренингах для родителей по усвоению технологии ценностно-смыслового управления. Так, изначально родители располагаясь в круге получают задание от ведущего педагога по составлению списка собственных ценностей, реализация которых позволила бы ему быть счастливым. На следующем этапе работы родители в парах предъявляют свои ценности друг другу, обозначая совпадающие и находя возможные согласования среди тех ценностей, которые на первый взгляд были разные. Выяснив общий круг ценностей друг для друга, они выступают как единый субъект во взаимодействии с другой парой родителей – таким же единым субъектом. На следующем этапе работы тренинговой деятельности согласованный родителями и педагогами список общих ценностей подвергается поиску определения согласованного понятия-ценности, диагностических признаков каждого из обозначенных понятий-ценностей. Это является для данной группы взрослых субъектов образовательного процесса рабочими показателями для определения в практике образовательной деятельности ориентиров для поиска способов решения педагогических задач. Такая работа по согласованию ценностных ориентаций педагогов и родителей позволяет иметь каждому субъекту образовательного процесса (педагогу, родителю, ребенку) постоянно действующий ориентир в осмыслении любой противоречивой ситуации образовательного процесса.

Приведем пример родительского собрания, проводимого в форме ценностно-смыслового самоуправления, организуемого вначале каждого учебного года и далее по запросам родителей. Собрание родителей проводилось с целью актуализации их потребности в согласовании педагогических взаимодействий в

профилактике детей дошкольного возраста, результаты диагностик уже были известны родителям на предварительных индивидуальных консультациях. В собрании приняло участие 10 родителей экспериментальной группы, среди них было 7 матерей и 3 отца, предварительная диагностика которых показала разный уровень развития эмоциональной отзывчивости. На первом этапе родительского собрания педагог создал комфортные психолого-педагогические условия, при которых родителями были сформулированы и приняты некоторые правила ведения собрания: безоценочное отношение к мнению каждого участника собрания, уважение любого мнения друг друга, договоренность принять единое для всех решение, которое будет последовательно реализовываться при поддержке всех участников собрания. Далее родителям было дано задание актуализировать свои ценности и составить их список. Каждый из участников родительского собрания (в том числе и педагог) написали для себя и затем озвучили по очереди свои личностные ценности, среди которых родители позиционировали и такие как «любовь» и «забота о ребенке», «уважение», «дисциплина», «сохранение здоровья ребенка», «образование». Затем необходимо было согласовать частные ценности и выделить из них общие, которые согласуются и принимаются каждым из участников родительского собрания. На следующем этапе необходимо было дать определение, то есть охарактеризовать содержательно каждую из тех ценностей, которые были согласованы в группе и согласовать признаки их описания в общем определении, которое принимается как диагностические показатели, легко узнаваемые в практике образовательной деятельности. Так, например, ценность «образование» было определено родителями как «созидание образа себя», где созидание определено как позитивное, оптимистично светлое отражение образов и действий. Очень важно отметить, что определение понятий как общих ценностей для данной группы родителей, было согласовано и принято всеми участниками не сразу; потребовалось некоторое дискуссионное обсуждение тех или иных определений общих ценностей. По итогам собрания родители и педагог пришли к таким общим ценностям, как «любовь», «здоровье», «образование», «ребенок» и др. Такая

педагогическая деятельность позволяла актуализировать необходимость согласования взрослыми субъектами образовательного процесса не только механизм адаптации и пристраивания к новым условиям жизнедеятельности, но и потребность в согласованных ценностно-смысловых ориентирах организации образования своих детей вне насилия или навязчивых форм.

Актуализация ценностей каждого из родителей проходит легче при условии развитой эмоциональной отзывчивости человека, позволяющей родителям избежать формального принятия ценностей, провозглашаемых и, возможно, навязываемых другими.

Эффективная работа по формированию согласованного педагогического взаимодействия проходила также и на индивидуальных консультациях с участием педагогов, в процессе которых те или иные проявления негативизма конкретного ребенка анализировались, а затем составлялся план согласованного арт-педагогического сопровождения конкретного ребенка с учетом его индивидуальных особенностей.

Групповые консультации проводились на семинарах-тренингах, тематика которых предлагалась самими родителями и проходили в форме ценностно-смыслового самоуправления. Тематика тренингов для родителей представлена в приложении 4.

Следующее направление работы – обеспечение *арт-педагогического сопровождения* согласования педагогического взаимодействия в профилактике негативизма детей дошкольного возраста.

Целью арт-педагогического сопровождения согласования педагогического взаимодействия в профилактике негативизма детей дошкольного возраста являлась актуализация внутренних ресурсов мотивационно-потребностной сферы в разрешении противоречий, возникающих в процессе взаимодействия субъектов образовательного процесса.

В качестве основных методов арт-педагогического сопровождения были использованы: методы снижения тревожности, напряжения и создания условий для психологически комфортного состояния ребенка, обеспечивающего чувство

защищенности; методы развития на занятиях эстетического блока эмоциональной отзывчивости ребенка как предпосылок формирования его рефлексивных способностей; методы актуализации сознания родителей в преимуществе для всех субъектов образования (ребенка, родителей и педагога) согласованного педагогического взаимодействия.

Методы снижения тревожности, напряжения и создания условий для психологически комфортного состояния ребенка, обеспечивающего чувство защищенности, предполагает проявление педагогом в процессе общения с ребенком эмоциональной компетентности в учете его настроения, эмоциональных реакций и чуткое реагирование на изменение настроения; создание условий принятия, при которых ребенок чувствует себя комфортно и не защищается от окружающего мира; при этом любое напряжение, которое испытывает ребенок, может легко и безопасно для других детей быть снято арт-терапевтическими способами при помощи педагога.

Методы развития на занятиях эстетического блока эмоциональной отзывчивости ребенка направлены на овладение ребенком при помощи взрослого эмоциональной лексикой как предпосылки развития его рефлексивных способностей, что, в свою очередь, способствует обогащению индивидуального опыта субъектов образовательного процесса умением адекватно выражать свои потребности и понимания потребностей партнера по общению в поиске согласованного их удовлетворения.

Методы актуализации осознания родителями преимущества для всех субъектов образования (ребенка, родителей и педагога) согласованного педагогического взаимодействия означают, что родители на основе эмоциональной отзывчивости стремятся лучше понимать и поддерживать своего ребенка, а развивающаяся при этом рефлексия, способствует преодолению внутриличностных и межличностных конфликтов взрослого человека как влиятельного для ребенка субъекта не только в семье, но и в других социальных связях.

Основными формами организации арт-педагогического сопровождения являлись развивающие игры и упражнения, беседы, чтение и анализ художественных произведений, решение и проигрывание проблемных ситуаций, музыкальное, изобразительное и сказкотворчество педагогов, детей и родителей, совместная досуговая деятельность родителей, детей и педагогов – летние ландшафтные арт-педагогические мастерские (программа представлена в приложении 7), организация значимых праздников конкретных семей и группы в целом. Данные формы использовались экспериментатором и педагогами экспериментальных групп в процессе организации специальных семинаров-тренингов с участием родителей или другой регламентированной и свободной деятельности детей дошкольного возраста.

Структура арт-педагогического сопровождения в ситуациях конфликтного типа включала в себя три этапа в соответствии с операциональным составом действий обеспечения арт-педагогических условий формирования согласованного взаимодействия субъектов образовательного процесса как профилактики негативизма детей на основе развития эмоциональной отзывчивости: экспозиционно-диагностический, образно-символический, рефлексивно-ценностный.

На первом этапе осуществлялся вход в развивающую ситуацию, создание благоприятной атмосферы через приветствие и сообщение темы деятельности, задавалось направление развивающей работы с учетом эмоционального состояния и конкретного запроса участников группы.

Следующий этап фокусировался на непосредственном самовыражении участников группы по обозначенной теме деятельности на основе арт-терапевтических техник.

На заключительном этапе осуществлялась рефлексия эмоций, возникающих образов, полученного нового для себя опыта, позволяющего обогатить индивидуальный потенциал способами преобразования негативных проявлений, которые позволяют эффективно находить согласование между субъектами образовательного процесса.

Соблюдая принципы и методы арт-педагогического сопровождения формирования согласованного педагогического взаимодействия в профилактике негативизма детей, воспитатели активно создавали необходимую нравственную среду для развития детей не только на занятиях, но и в свободной деятельности, играх на прогулке, чтении перед сном, и в осуществлении всех режимных моментов – прием в группу утром, кормление, сборы на прогулку и уход из детского сада. Таким образом, дети в группе находились в условиях арт-педагогического сопровождения в течение всего времени пребывания в группе.

Приведем далее пример арт-педагогического сопровождения ребенка в осознании причин его негативных переживаний и формирования конструктивного их выражения в актуальную потребность в режимных моментах.

У Насти, 6 лет, был диагностирован средний уровень частоты проявления негативных реакции, согласованное педагогическое взаимодействие в семье. Так, на предложение воспитателя «одеться детям и всем выйти на прогулку», Настя вдруг залезает в свой шкафчик и рыдает, не реагируя на попытки педагога ее утешить. Дождавшись, когда девочка успокоится, воспитатель выясняет причину истерики, мягко и авторитетно формулируя причину огорчения ребенка: «Правильно ли я тебя понимаю, что ты чем-то очень огорчена? Что-то тебя обидело?». Ребенок с готовностью отвлекается на такую адаптивную эмоциональную пристройку педагога к ее состоянию и, волнуясь, искренне рассказывает причину своего огорчения: «Алена отнимала у меня утром игрушки и кусалась, а мама и папа любят ее больше!». Педагог мягко обнимает ребенка, поглаживая ее по голове, и задает вопрос: «У тебя не получается с младшей сестренкой играть так, чтобы это нравилось тебе и ей?». Ребенок, оживляясь, отвечает: «Я взрослая и уже умею играть, а Алена еще маленькая и все время забирает мои игрушки». И далее Настя комментирует позицию родителей по отношению к младшей сестре: «Бить и обижать Алену нельзя, потому что она маленькая. А мне хочется, чтобы она побыстрее выросла, и с ней можно было играть». Педагог ненавязчиво предлагает Насте помочь ей в организации игры на прогулке с младшими детьми (что предположительно поможет ей в дальнейшем

конструктивно взаимодействовать с сестренкой). Анализ данной ситуации позволяет выявить причины негативного поведения Насти: коллективная деятельность в состоянии уныния девочки спровоцировала у нее резко выраженную негативную реакцию.

Приведем другой пример арт-педагогического сопровождения ребенка в образовательном процессе.

Ваня, 5 лет, у него был диагностирован высокий уровень частоты проявления негативных реакции, рассогласованное педагогическое взаимодействие в семье. В процессе музыкального занятия Ваня отвлекается, балуется, замечания педагога игнорирует и продолжает сопротивляться взрослому, отвлекая других детей. Педагог аргументированно предлагает: «Ваня, если тебе не хочется заниматься с нами, то я прошу тебя поиграть в другой комнате». Ваня в сопровождении другого педагога покидает занятие и, уже в другой комнате, начинает громко плакать, раскидывать игрушки, бросать стульчики, ложится на ковер и стучит по нему ногами. На попытку педагога его утешить, реагирует с еще большей агрессией. Дождавшись, когда мальчик успокоится, воспитатель выясняет причину истерики: мягко и авторитетно предлагает ее сформулировать («Ты обижен на что-то?»; «Ты раскидываешь игрушки, потому что злишься?»; «Ты злишься на воспитателей, потому что тебя увели с занятия?»; «Ты злишься на ребят, которые остались на занятии?»; «У меня не получается угадать на кого ты злишься, расскажи, пожалуйста, что тебя обидело?»; «Можно я тебя обниму?»).

Утешив ребенка, воспитатель наконец получает сбивчивый рассказ мальчика, выясняя причину такой негативной реакции: старший брат мальчика дома манипулирует им, авторитарно общается с ним, не принимает его в свои игры и дела, а Ване очень хочется быть похожим на него и общаться с ним на равных.

Выяснив в спокойной обстановке, что старший брат Вани – подросток, интересующийся общением исключительно со своими друзьями – сверстниками, актуализируя, таким образом, лидерские качества Вани, как организатора игр,

педагог предлагает ему поиграть в «старшего брата» со своими друзьями, когда он успешно организует игру со своими, чуть младше его по возрасту сверстниками. И моделирует с ним игру, а далее помогает организовать ее с детьми в группе, помогая успешному выполнению Иваном роли «старшего брата» в организуемой игре.

Суть такого арт-педагогического сопровождения заключалась в компенсации недостающих Ване эмоционально теплых отношений со старшим братом и моделировании (а далее реализации) конструктивной роли «старшего брата» во взаимодействии со своими друзьями-сверстниками. Параллельно велась работа с родителями по включению их в ситуации организованных игр дома, в том числе и со старшим братом.

Кроме того, подобранный комплекс игр и упражнений внедрялся в игровую деятельность в свободное от занятий детей время: игры на прогулке и в свободной деятельности. Вначале такой специально организуемой игровой деятельности педагог стимулировал детей сообщить о своем настроении, для чего использовалась игра-упражнение «Свечка-настроение», когда каждый ребенок по очереди получал зажженную свечку, сообщая свое настроение, и передавал ее следующему ребенку. Для детей дошкольного возраста это упражнение было актуальным и любимым, однако не все дети могли выразить свое настроение словами из-за недостаточно развитого словаря эмоциональной лексики, но педагог помогал это сделать каждому ребенку через доступные для него образы и проговаривал то, что не мог сказать ребенок: «У тебя хорошее (веселое, грустное, злое, плохое) настроение? Покажи, какого цвета твое настроение? В форме чего оно?» и т.п.

Дети активно и с интересом участвовали в обсуждении художественных образов и поведения героев, эмоционально реагировали на модели поведения «отрицательных» и «положительных» персонажей, рассуждая, какие действия персонажей были бы приятны или неприятны для них, с удовольствием разыгрывали сценки, пели, танцевали в игровой деятельности.

Особенно увлеченно дети участвовали с родителями в тренинговых занятиях и совместной досуговой деятельности.

Приведем пример арт-педагогического сопровождения родителей в конфликтных ситуациях с ребенком. Так, например, девочка Василиса, 6 лет, во время ухода из детского сада, при просьбе мамы быстрее собираться из группы домой проявила упрямство, уверенно отказалась одеваться и уходить, на угрозу мамы «оставить Василису в саду на ночь» – показала маме язык и отвернулась, на дальнейшие уговоры мамы отвечала сопротивлением, затем убежала от мамы в туалет и спряталась там. Педагог попросила маму подождать в прихожей и отправилась выяснять причины такого поведения девочки. Зайдя в туалет, педагог спросила у Василисы: «Можно я рядом с тобой посижу?», девочка ответила утвердительно. Затем педагог стала выяснять причины такой негативной реакции Василисы на просьбу мамы быстрее одеваться. Девочка ответила: «Когда мама со мной так разговаривает, она меня не любит!» и заплакала. Педагог попыталась установить телесный контакт с ребенком: «Можно я тебя обниму?», девочка согласилась и села на руки воспитателю. Далее педагог осторожно предположила: «Мама всегда тебя любит, даже, когда торопится и спешит», на что девочка стала упорно отрицать предположение педагога и убеждать, что мама не любит ее (Василису), а любит больше младшую сестру Настю. На вопрос педагога, почему Василиса так решила, она ответила, что «мама никогда не говорит, что любит меня, а я хотела ей рассказать, как хорошо мы сегодня занимались». Педагог предложила Василисе вместе спросить у мамы любит она ее или нет и попросить маму послушать, что происходило с Василисой сегодня в саду днем. Девочка охотно согласилась это сделать, но с условием, что воспитатель в этот момент будет вместе с ней. Когда Василиса перестала плакать и успокоилась, педагог привела ее обратно в прихожую к маме и спросила от имени ребенка: «Любит ли ее мама?». Мама ответила, что очень любит Василису, на что девочка стала улыбаться, обняла маму и попросилась к ней на руки и стала рассказывать события дня. Далее педагог помогла маме более корректно сформулировать просьбу быстрее одеваться: «Я сейчас очень тороплюсь и не могу выслушать тебя

здесь – в саду, поэтому прошу тебя одеться сейчас, а твой рассказ с удовольствием послушаю по дороге домой». Василиса согласилась.

Арт-педагогическое сопровождение заключалось здесь в актуализации для мамы осознания потребности ребенка в признании (ей хотелось поделиться с мамой радостными событиями дня) и поиска формы решения данной потребности, так как вместо привычного рассказа о своих достижениях за день девочка сразу услышала просьбу одеваться и уходить, не поняла спешки мамы и восприняла ее просьбу как игнорирование своего желания. После того, как педагог помогла Василисе, компенсировав ее дефицит в эмоциональном тепле матери, а маме осознать ситуативную потребность ее дочки, которая не будучи услышанной, оказалась в «ловушке» привычной эмоциональной дистанции, что и спровоцировало реакцию сопротивления у ребенка, мама смогла доброжелательно сформулировать свою потребность (быстрее собираться) с учетом потребности ребенка («выслушать рассказ по дороге домой»).

Профессиональную способность педагогов к такой продуктивной деятельности по арт-педагогическому сопровождению формируется на протяжении нескольких лет в рамках учебных дисциплин Института педагогического образования Тверского государственного университета. Разработка содержания арт-педагогических условий осуществляется специалистами НОЦ арт-педагогики ТвГУ специально для учебного процесса в подготовке специалистов, осуществляемого Институтом педагогического образования Тверского государственного университета по направлению «Психолого-педагогическое образование», где готовятся бакалавры и магистры профиля «Педагогика и психология дошкольного образования», в соответствии с задачами, поставленными в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования. Специалистами НОЦ арт-педагогики были разработаны определенные учебно-методические комплексы (для студентов бакалавриата в качестве ознакомления с инновационными образовательными возможностями в организации дошкольного образования, согласованного с особенностями педагогического взаимодействия в семье, для студентов

магистратуры с целью возможного использования ими арт-педагогических идей и техник в структуре своего диссертационного исследования):

- «Теория и технология музыкального воспитания дошкольников» (бакалавриат, 2 семестр), который способствует формированию и развитию у обучающихся такой компетенции, как способность организовывать игровые и продуктивные виды деятельности детей дошкольного возраста. Обучающиеся в процессе освоения дисциплины узнают общие характеристики психического развития и особенности ведущего вида деятельности детей дошкольного возраста. Учатся применять игровые формы предметного взаимодействия с ребенком и его родителями. Овладевают методами организации дифференцированной и индивидуальной работы по развитию творческого потенциала ребенка средствами музыкально-игровой деятельности.

- «Теория и методика изобразительного творчества» (бакалавриат, 1 семестр), который способствует формированию и развитию у обучающихся такой компетенций, как способность организовывать игровую и продуктивные виды деятельности детей дошкольного возраста. Обучающиеся в процессе освоения дисциплины узнают методы художественного воспитания детей в образовательных учреждениях средствами изобразительной деятельности, методическую и преподавательскую работу, знакомятся с основами теории и истории изобразительного искусства.

- «Психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса» (бакалавриат, 4 семестр), который способствует формированию и развитию у обучающихся таких компетенций, как способность организовать совместную деятельность и межличностное взаимодействие субъектов образовательной среды; способность осуществлять сбор и первичную обработку информации, результатов психологических наблюдений и диагностики; способность эффективно взаимодействовать с родителями, педагогами и психологами образовательного учреждения по вопросам воспитания, обучения и развития учеников овладение опытом организации арт-

терапевтической работы по профилактике и коррекции деструкций родительско-детских взаимоотношений;

- «Формирование психологически комфортной и безопасной образовательной среды» (магистратура, 2 семестр), который способствует формированию и развитию у обучающихся таких компетенций, как способность выстраивать социальное взаимодействие на принципах толерантности и безоценочности; способность проявлять инициативу и принимать адекватные и ответственные решения в проблемных ситуациях, в том числе в ситуациях риска; способность строить свою деятельность в соответствии с нравственными, этическими и правовыми нормами; умение организовывать межличностные контакты, общение (в том числе и в поликультурной среде) и совместную деятельность детей и взрослых; умение организовывать междисциплинарное и межведомственное взаимодействие специалистов для решения задач в области психолого-педагогической деятельности с целью формирования системы позитивных межличностных отношений психологического климата и организационной культуры в образовательном учреждении; способность анализировать и прогнозировать риски образовательной среды, планировать комплексные мероприятия по их предупреждению и преодолению; готовность применять активные методы обучения в психолого-педагогической деятельности;

- «Арт-педагогика» (магистратура, 2 семестр), который способствует формированию и развитию у обучающихся таких компетенций, как способность к самосовершенствованию и саморазвитию на основе рефлексии своей деятельности; умение организовывать межличностные контакты, общение (в том числе и поликультурной среде) и совместную деятельность детей и взрослых; способность организовать взаимодействие специалистов для достижения цели исследования; способность конструктивно взаимодействовать со смежными специалистами по вопросам развития способностей детей и подростков; способность оказывать психологическое содействие оптимизации педагогического процесса; способность консультировать педагогов, администрацию, воспитанников/обучающихся по вопросам оптимизации

учебного процесса; способность выстраивать систему дополнительного образования в том или ином конкретном учреждении как благоприятную среду для развития личности, способностей, интересов и склонностей каждого обучающегося; способность организовать совместную и индивидуальную деятельность детей раннего и дошкольного возраста (предметную, игровую, продуктивную); готовность использовать активные методы привлечения семьи к решению проблем ребенка в образовании; способность совместно с психологом разрабатывать и оказывать помощь в реализации индивидуальных стратегий педагогического воздействия на детей, испытывающих трудности в обучении, взаимодействии со сверстниками и взрослыми; способность к конструктивному взаимодействию с родителями и специалистами, участвующими в образовательном процессе для решения проблем воспитания, обучения и развития детей; способность определять и создавать условия, способствующие мотивационной готовности всех субъектов образовательного процесса к продуктивной деятельности.

Перейдем далее к описанию заключительного этапа экспериментальной работы.

Рефлексивно-перспективный этап настоящего исследования включал проведение контрольной диагностики особенностей педагогического взаимодействия, так же, как и на организационно-констатирующем этапе, проводилось наблюдение для выявления частоты проявления негативизма детей. Основная задача, которая решалась на данном этапе исследования, заключалась в проверке эффективности реализации модели арт-педагогических условий формирования согласованного педагогического взаимодействия в профилактике негативизма детей дошкольного возраста, проявляющейся в готовности родителей к продолжению совместной работы по повышению собственной педагогической компетентности в профилактике негативизма детей.

Таким образом, устойчивость перспективы развития навыков согласованного педагогического взаимодействия было задано на основе трехкомпонентной структуры создания арт-педагогических условий (согласно

ценностно-деятельностной концепции В.Е. Залесского и арт-педагогической парадигмы В.П. Анисимова, Н.Ю. Сергеевой) позволила эффективно осуществлять формирование согласованного педагогического взаимодействия участников образовательного процесса как одного из факторов профилактики негативизма детей дошкольного возраста.

Эффективность проведенного на формирующем этапе педагогического исследования подтверждается диагностическими данными, полученными на контрольном этапе исследования, представленными в следующем параграфе диссертации.

2.3 Анализ диагностических данных об особенностях негативизма детей и педагогического взаимодействия взрослых на контрольном этапе исследования

Задачей контрольного этапа исследования являлась оценка эффективности реализации модели арт-педагогических условий формирования согласованного педагогического взаимодействия в профилактике негативизма детей дошкольного возраста.

Оценка эффективности формирующего эксперимента осуществлялась по следующим показателям:

- снижение частоты проявления детьми негативизма в режимных моментах образовательного процесса;
- увеличение количества родителей со сформированностью согласованного педагогического взаимодействия.

На контрольном этапе эксперимента применялся тот же комплекс диагностических процедур, что и на констатирующем.

Обработка данных контрольного этапа эксперимента позволила установить изменения в уровнях проявления частоты негативных реакций детей, которые отражены в таблице 6 и рисунке 5.

Таблица 6

Изменения в уровнях частоты негативных проявлений у детей в контрольной и экспериментальной группах

Уровень частоты негативных проявлений детей	Контрольная группа, кол-во детей (%)		Экспериментальная группа, кол-во детей (%)	
	Констатирующий этап	Контрольный этап	Констатирующий этап	Контрольный этап
Низкий	12 чел.(22%)	14 (25%)	10 чел. (28%)	21 (41%)
Средний	18 чел.(33%)	19 (35%)	18 чел.(35 %)	17 (32 %)
Высокий	25 чел.(45%)	22 (40%)	24 чел. (37%)	14 (27%)

Из таблицы 6 видно, что в контрольной группе обследуемых детей высокий уровень частоты негативных проявлений изменился незначительно: на констатирующем этапе он составлял 25 человек (45%), а на контрольном этапе был выявлен у 22 человек (40%), средний и низкий уровни изменились также незначительно с 18 человек (33%) до 19 человек (35%) и с 12 человек (22%) до 14 человек (25%) соответственно, у 5 детей контрольной группы без специально организованного арт-педагогического сопровождения и освоения их родителями технологии ценностно-смыслового самоуправления стала снижаться частота негативных реакций, что, свидетельствует о позитивной роли диагностики и самодиагностики родителей, которые непроизвольно стремятся к повышению своей педагогической компетентности.

Для экспериментальной группы характерны существенные изменения в частоте негативных реакций детей. Так, у 21 ребенка экспериментальной группы снизился уровень частоты проявления негативизма, однако следует заметить, что число детей относительно среднего уровня существенно не изменилось, дети перемещались с высокого уровня на средний, а со среднего на низкий.

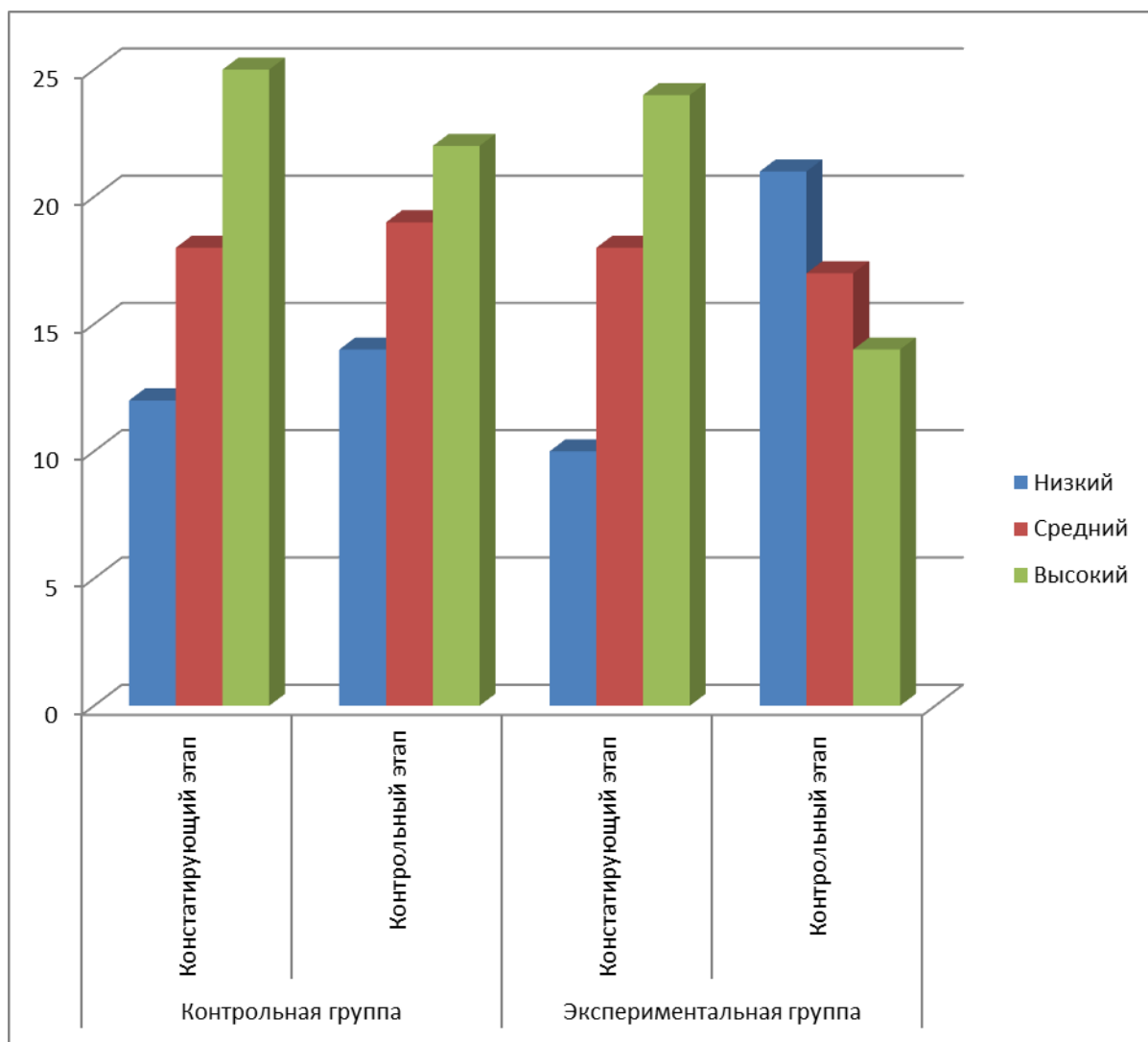


Рисунок 5 – Соотношение уровней частоты негативных проявлений у детей контрольной и экспериментальной групп, количество детей

Соотношение уровней частоты негативных проявлений у детей контрольной и экспериментальной групп, представленные на рисунке 5, после формирующего этапа педагогического эксперимента наглядно свидетельствуют об эффективности проведенной работы по созданию арт-педагогических условий по формированию согласованного педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса как одного из факторов снижения негативизма детей дошкольного возраста.

Приведем примеры динамики изменения в деятельности детей.

Например, у Кости С. (возраст 3 года 9 мес., ребенок экспериментальной группы) на констатирующем этапе у него был выявлен высокий уровень частоты

негативных реакций. После формирующего этапа эксперимента проявления признаков негативизма у него снизились до среднего уровня: стала значительно реже наблюдаться склонность к раздражительности, истерик не наблюдалось, однако осталось предпочтение играть роль отрицательного персонажа в играх и сказках; стало более редким избегание прямого выполнения просьбы; склонность к скрытному удовлетворению своей потребности (ждет, пока взрослый ослабит контроль над его деятельностью – отвернется или уйдет из помещения, и сделает желаемое действие) в группе значительно снизилась; но, вместе с тем более часто стали появляться жалобы взрослому, ожидая его защиты от деструктивного поведения сверстника; поиск любых форм отложить выполнение прямой просьбы взрослого больше не наблюдался. Вместе с тем проявление инициативы в необходимости удовлетворения якобы срочно актуальных для него потребностей (например, «хочу пить», «хочу в туалет», «хочу сложить игрушки», «хочу дочитать сказку (книжку)», «хочу надеть другую кофту» и т.п.) не изменилось. Так же, как и на констатирующем этапе, эти проявления наблюдались у него в таких режимных моментах, как приход в группу, игра со сверстниками, укладывание перед сном.

Приведем другой пример ребенка из контрольной группы. Так, у Маши М. (возраст 4 года 1 мес., ребенок контрольной группы) был продиагностирован высокий уровень проявления признаков негативизма на констатирующем этапе: когда взрослый не разрешает, то ребенок протестует, но если ему уступают, все равно отказывается; когда к нему обращаются, отворачивается; изначально открыто протестует, но когда его оставляют, делает то, против чего протестовал; демонстративно отказывается от помощи и настойчиво стремится сделать что-то самостоятельно, даже, если для этого у ребенка недостаточно опыта и возможности; дерется с другими детьми, отстаивая свои интересы, или жалуется взрослому, требуя наказания для обидчика. Эти проявления наблюдались у нее в таких режимных моментах, как игра со сверстниками, укладывание перед сном, уход из детского сада. На контрольном этапе у Маши М. не произошло

существенных изменений в уровне проявления негативных реакций, что свидетельствует об устойчивом образовании негативизма у Маши М.

Приведем далее данные о соотношении уровней частоты проявления негативизма детей контрольной и экспериментальной групп в зависимости от формирования особенностей педагогического взаимодействия. Отметим, что в экспериментальной группе в процессе создания арт-педагогических условий формирования согласованного педагогического взаимодействия родители были тщательно ознакомлены с индивидуальными особенностями своих детей и в процессе формирующей работы научались строить свои взаимоотношения с учетом этих особенностей, а также возникающих ситуативных переживаний и потребностей детей как в учебных условиях безопасной эстетической среды, так и в реальных условиях образовательного процесса. Развитие, таким образом, эмоциональной отзывчивости как основы формирования согласованного взаимодействия родителей и детей являлось основой для возникновения потребностей в оригинальных способах их реализации, потребности в согласовании способов реализации как индивидуальных, так и общих ценностей как условия для предупреждения новых конфликтных и негативных реакций. Эмоциональная отзывчивость, таким образом, порождает понимание разности индивидуальных потребностей у всех субъектов образовательного процесса и ясного представления поля объективной рассогласованности, что при очевидной необходимости действовать в общей образовательной среде стимулирует потребность в согласовании общих ценностей и способов их реализации как важнейшего упреждающего фактора появления негативных реакций, что и обеспечивалось на занятиях в рамках арт-педагогических условий.

Родители контрольной группы только познакомились с особенностями темперамента своих детей. Таким образом, большинство родителей экспериментальной группы смогли к завершению эксперимента перейти к согласованному педагогическому взаимодействию. К сожалению, родители контрольной группы остались склонны к ориентации на шаблоны воспитательных воздействий вне учета особенностей темперамента своего ребенка и своих

привычных способов взаимодействия с ним. Эти данные представлены в таблице 7 для контрольной группы и в таблице 8 для экспериментальной группы.

Таблица 7

Соотношение разных уровней частоты проявления негативизма детей контрольной группы и особенностей педагогического взаимодействия в семье при разных уровнях эмоциональной отзывчивости у родителей на контрольном этапе эксперимента

Уровень частоты негативных проявлений, количество детей (%)	Наличие эмоциональной отзывчивости у родителей	Педагогическое взаимодействие
Низкий 14 (25%)	Высокий	Согласованное
Средний 19 (35%)	Средний	Согласованное
Высокий 22 (40%)	Низкий	Рассогласованное

Таблица 8

Соотношение разных уровней частоты проявления негативизма детей экспериментальной группы и особенностей педагогического взаимодействия в семье при разных уровнях эмоциональной отзывчивости у родителей на контрольном этапе эксперимента

Уровень частоты негативных проявлений, количество детей (%)	Наличие эмоциональной отзывчивости у родителей	Педагогическое взаимодействие
Низкий 21 (41%)	Высокий	Согласованное
Средний 17 (32%)	Средний	Согласованное
Высокий 14 (27%)	Средний у 4 семей	Согласованное у 4 семей
	Низкий у 10 семей	Рассогласованное у 10 семей

Отметим, однако, что в экспериментальной группе после формирующего эксперимента было обнаружено следующее противоречие: у 4 детей, родители которых после арт-педагогической работы по повышению своей педагогической компетентности в согласовании субъект-субъектных взаимодействий, так же, как и до формирующего этапа работы сохранился высокий уровень частоты проявления негативных реакций. Данное противоречие, может быть обусловлено тем, что дети, родители которых активно участвовали в повышении своей педагогической компетентности, сохраняют негативизм как проявление негативного генетического опыта или воздействие других социально-психологических факторов, что требует дополнительного исследования.

Вместе с тем обнаружена заметная корреляционная связь между частотой проявления негативизма детей и особенностями педагогического взаимодействия, причем характер данной связи – обратный, что подтверждает предположение о зависимости частоты проявления негативных реакций ребенком и особенностями педагогического взаимодействия родителей. Данные представлены в приложении 5.

Приведем далее диагностические данные в таблице 9 и рисунке 6 об особенностях педагогического взаимодействия родителей при наличии или отсутствии у них развитой эмоциональной отзывчивости.

Таблица 9

Соотношение особенностей педагогического взаимодействия в семье на основе эмоциональной отзывчивости на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Педагогическое взаимодействие в семье	Контрольная группа, кол-во детей (%)		Экспериментальная группа, кол-во детей (%)	
	Констатирующий этап	Контрольный этап	Констатирующий этап	Контрольный этап
Согласованное педагогическое взаимодействие на основе эмоциональной отзывчивости	30 (55%)	33 (60%)	28 (54%)	42 (81%)
Рассогласованное педагогическое взаимодействие	25 (45%)	22 (40%)	24 (46%)	10 (19%)

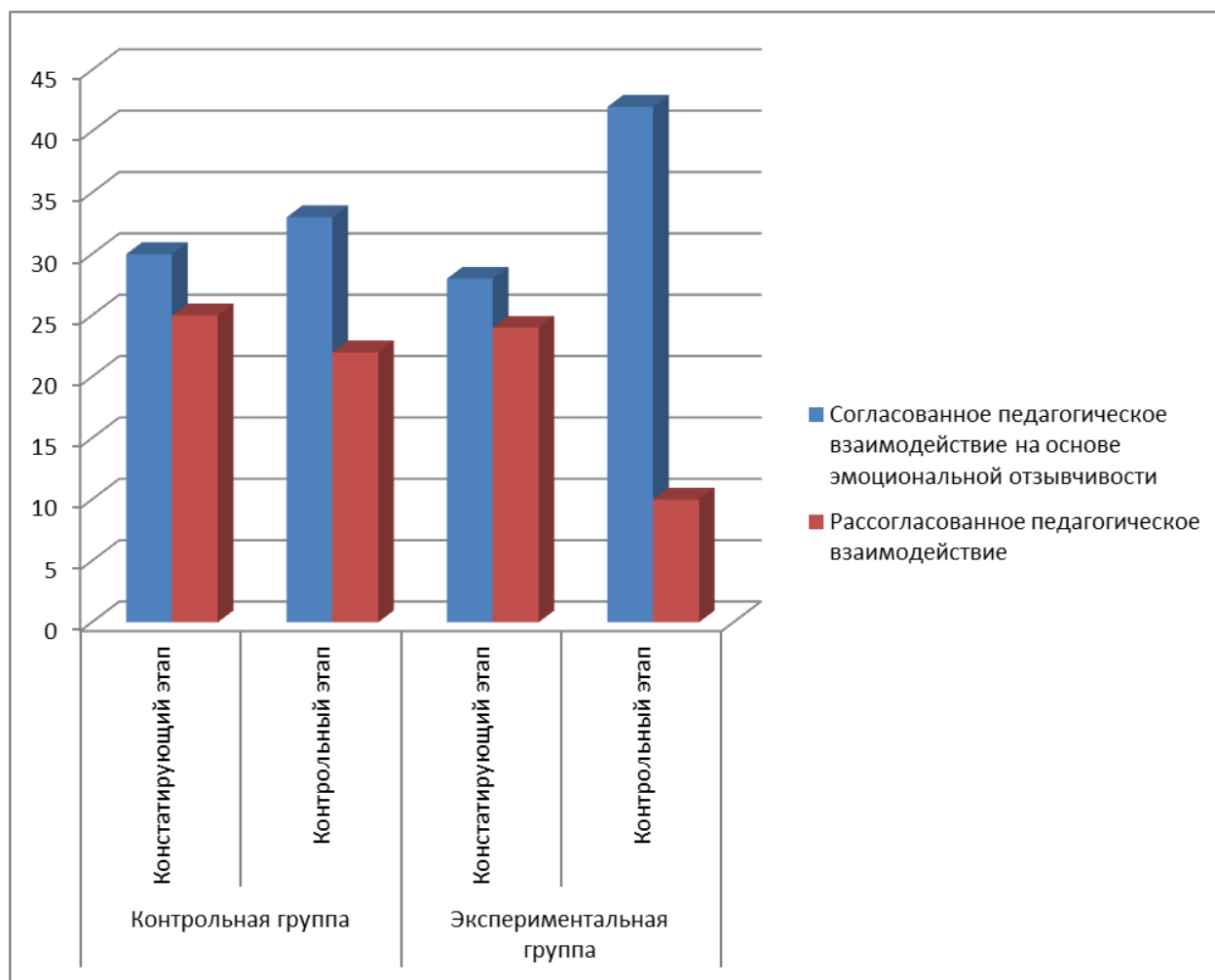


Рисунок 6 – Соотношение педагогического взаимодействия в семье на основе эмоциональной отзывчивости, количество семей

Из данных, представленных в таблице 9 и на рисунке 6, видно, что до эксперимента в контрольной группе согласованное педагогическое взаимодействие в семье на основе эмоциональной отзывчивости обнаруживалось в 30 семьях (55%), рассогласованное педагогическое взаимодействие - в 25 семьях (45%). В экспериментальной группе согласованное педагогическое взаимодействие обнаруживалось в 28 семьях (54%), рассогласованное педагогическое взаимодействие - в 24 семьях (46%).

После эксперимента было выявлено, что в контрольной группе согласованное педагогическое взаимодействие в семье на основе эмоциональной

отзывчивости обнаруживалось в 33 семьях (60%), рассогласованное педагогическое взаимодействие - в 22 семьях (40%). В экспериментальной группе согласованное педагогическое взаимодействие обнаруживалось в 42 семьях (81%), рассогласованное педагогическое взаимодействие - лишь в 10 семьях (19%).

Таким образом, анализ полученных данных на контрольном этапе исследования позволяет говорить об эффективности разработанной модели арт-педагогических условий формирования согласованного педагогического взаимодействия в профилактике негативизма детей дошкольного возраста, что подтверждает гипотезу настоящего исследования.

Выводы по второй главе

Анализ результатов педагогического эксперимента, направленного на проверку эффективности реализации модели арт-педагогических условий формирования согласованного педагогического взаимодействия в профилактике негативизма детей дошкольного возраста, позволяет сделать следующие выводы.

1. Построенный диагностический комплекс методик (Опросник «Взаимодействие родителя с ребенком» И.М. Марковской; наблюдение за частотой проявления негативизма у детей дошкольного возраста на основе методики Г.П. Логиновой, А.А. Шавыриной; опросник для родителей «Определения преобладающего типа темперамента» В.С. Ивашкина; опросник «Диагностика доминирующего стиля поведения в конфликтной ситуации» К. Томаса; опросник «Определение индивидуальной меры рефлексивности» А.В. Карпова, В.В. Пономаревой) позволяет выполнять функцию диагностического инструментария изучения особенностей педагогического взаимодействия и частоты проявления негативизма детей дошкольного возраста.

2. Апробация модели арт-педагогических условий позволяет осуществлять формирование согласованного педагогического взаимодействия участников образовательного процесса как одного из факторов профилактики негативизма детей дошкольного возраста.

Так, *мотивационный компонент* модели обеспечил удовлетворение чувства защищенности в условиях безопасной эстетической среды, возможность проявления собственных индивидуальных потребностей участниками образовательного процесса, что стимулировало родителей к активному вовлечению в процесс принятия потребностей ребенка и актуализировало потребность взрослых в согласовании ценностей и способов педагогического взаимодействия.

Когнитивный компонент модели обеспечил возможность осознания, формулирования и позиционирования собственных суждений субъектов

образовательного процесса в предупреждении негативных реакций детей, что позволило стимулировать процесс рефлексии своих потребностей, ценностей и способов их реализации.

Операциональный компонент модели обеспечил активизацию поиска и моделирования способов и приемов преобразования импульсивно-негативного индивидуального опыта в конструктивно-согласованный на основе рефлексивной способности взрослых и овладения ими технологии ценностно-смыслового самоуправления и коллективного поиска согласованных способов реализации своих целей.

Эффективность реализации научно обоснованной модели арт-педагогических условий профилактики негативизма детей дошкольного возраста обеспечивается, во-первых, диагностическим комплексом изучения и объективации особенностей педагогического взаимодействия взрослых как фактора воздействия на негативные реакции детей; во-вторых, созданием безопасной эстетической среды, непрерывным арт-педагогическим сопровождением и освоением взрослыми субъектами образовательного процесса технологии ценностно-смыслового самоуправления.

Составлены педагогические рекомендации по согласованию педагогического взаимодействия в профилактике негативизма детей дошкольного возраста, рекомендации представлены в приложении 6.

Таким образом, гипотеза исследования о том, что успешная профилактика негативизма детей дошкольного возраста будет осуществляться при реализации арт-педагогических условий формирования согласованного педагогического взаимодействия взрослых субъектов образовательного процесса в безопасной эстетической среде, доказана. Задачи решены, цель достигнута.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Актуальность микросоциальных факторов профилактики негативизма детей дошкольного возраста определяется характеристиками родительской семьи и особенностями педагогического взаимодействия. Динамика роста частоты проявления негативизма детей опасна скрытыми формами ее проявления, что требует креативного переосмысления традиционных форм социально-психологической и педагогической деятельности по обеспечению особенностей взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Проблема профилактики негативизма детей дошкольного возраста является актуальной для современной системы отечественного дошкольного образования. Одним из факторов, провоцирующих негативизм ребенка дошкольного возраста, является рассогласованность педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса. Выполнение задачи формирования согласованного педагогического взаимодействия в профилактике негативизма детей дошкольного возраста было осуществлено в рамках настоящего диссертационного исследования.

В настоящем исследовании выявлены особенности рассогласованного педагогического взаимодействия как фактора появления негативизма детей и согласованного педагогического взаимодействия как фактора его профилактики. Так, рассогласованное педагогическое взаимодействие понимается здесь как социально-ориентированные воздействия взрослых субъектов образовательного процесса, не учитывающие индивидуальные потребности и ситуативные возможности ребенка.

Согласованное педагогическое взаимодействие рассматривается как комплекс рефлексивных эмоционально-теплых воздействий взрослых участников педагогического процесса, направленных на создание условий реализации индивидуальных потребностей ребенка в структуре его нравственных отношений

с окружающими, что обеспечивает конструктивную социальную адаптацию ребенка и эффективное развитие его индивидуальной траектории.

Таким образом, *профилактику негативизма детей* следует понимать как систему комплексных воспитательных воздействий, направленных на предупреждение проявлений реакций сопротивления (упрямства и капризности) в поведении ребенка посредством создания адекватных его состоянию арт-педагогических условий: обеспечение безопасной эстетической среды, осуществление ценностно-смыслового самоуправления взрослых субъектов образовательного процесса и арт-педагогическое сопровождение процесса воспитания ребенка.

Структура и содержание *арт-педагогических условий* формирования согласованного педагогического взаимодействия в профилактике негативизма детей дошкольного возраста определены созданием безопасной эстетической среды, освоением технологии ценностно-смыслового самоуправления и обеспечением арт-педагогического сопровождения процесса воспитания.

Подтверждена гипотеза о том, что обеспечение арт-педагогических условий формирования согласованного педагогического взаимодействия действительно оказывается эффективным фактором профилактики негативизма детей дошкольного возраста.

Построенная в рамках диссертации модель арт-педагогических условий формирования согласованного педагогического взаимодействия в профилактике негативизма детей дошкольного возраста включает в себя создание безопасной эстетической среды, арт-педагогическое сопровождение субъектов образовательного процесса и освоение технологии ценностно-смыслового самоуправления в трехкомпонентной структуре (мотивационный, когнитивный, операциональный компоненты) безопасной эстетической деятельности субъектов образовательного процесса.

Осуществлена экспериментальная проверка результативности разработанной модели арт-педагогических условий в формировании

согласованного педагогического взаимодействия как профилактическом факторе возникновения негативизма детей дошкольного возраста.

При оценке эффективности используемой модели арт-педагогических условий в формировании согласованного педагогического взаимодействия в профилактике негативизма детей дошкольного возраста применялись качественные и количественные методики измерения результатов.

Практическая значимость результатов исследования заключается в разработке и внедрении в педагогический процесс модели арт-педагогических условий формирования согласованного педагогического взаимодействия в практике дошкольного образования как педагогической технологии профилактики негативизма детей дошкольного возраста; комплекса диагностических методик для выявления частоты негативных проявлений детей дошкольного возраста и особенностей педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса. Материалы и выводы, полученные при разработке и апробации арт-педагогических принципов и методов формирования согласованного педагогического взаимодействия в профилактике негативизма детей дошкольного возраста, могут быть использованы в практической работе специалистов организаций дошкольного и дополнительного образования, а также в подготовке бакалавров и магистров в области педагогического образования.

Следовательно, актуализируется необходимость переосмысления педагогической работы в системе дошкольного образования с позиций новых требований Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, которая была бы направлена на помощь родителям в согласовании педагогического взаимодействия как фактора предупреждения негативизма детей в современных условиях дошкольного образования.

Настоящее диссертационное исследование не претендует на исчерпывающее решение рассматриваемой проблемы – профилактики негативизма детей дошкольного возраста. Оно может быть продолжено в следующих направлениях: использование арт-педагогических условий в формировании профессиональных компетенций педагогов системы дошкольного

образования; организации дополнительного образования родителей, в актуализации и освоении ими родословных (семейных) ценностей; переподготовке педагогических кадров системы дополнительного образования (например, детских школ искусств); создание системы арт-педагогических условий профилактики негативизма детей от рождения до юношеского возраста; разработки образовательных программ и педагогических технологий развития психолого-педагогической компетентности в вопросах профилактики и преодоления негативизма у студентов педагогических направлений, действующих педагогов и родителей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдрахманова, М.В. Фольклор как средство природосообразного воспитания детей в системе «дошкольное образовательное учреждение – начальная школа»: автореф. дисс. ...канд.пед.наук: 13.00.01 / Абдрахманова Маргарита Викторовна. – Стерлитамак, 2004. – 23 с.
2. Адорно, Т.В. Негативная диалектика: Пер. с нем. / Т.В. Адорно. — М.: Академический проект, 2011. — 538 с. [Электронный ресурс] Режим доступа: http://enc-dic.com/history_of_philosophy/Negativnaja-Dialektika-339.html
3. Азарова, Е.А. Педагогическая профилактика насилия над детьми в семье средствами нравственной культуры: автореф. дис. ...канд. педагог.наук: 13.00.01 / Азарова Елена Александровна. – Ростов-на-Дону, 2004. – 28 с.
4. Алексеева, О.В., Елсукова, Д.А. К вопросу о формировании педагогической компетентности родителей детей младшего школьного возраста / О.В. Алексеева, Д.А. Елсукова // Материалы VIII Международной студенческой электронной научной конференции «Студенческий научный форум». [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.scienceforum.ru/2016/1448/17296>
5. Амонашвили, Ш. Истина школы («родительские чтения» 15 окт 2015 г.) [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://17.agni-age.net/stina_sh.htm
6. Амонашвили, Ш.А. Размышления о гуманной педагогике/ Ш.А. Амонашвили – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1995. – 496 с.
7. Анисимов, В.П. Арт-педагогика музыкального образования: учеб. пособие / В.П. Анисимов.- Тверь, Твер.гос.ун-т, 2015. – 232 с.
8. Анисимов, В.П. Арт-педагогика нравственности: Монография / В.П. Анисимов. – Тверь: Твер.гос.ун-т, 2010. – 320 с.
9. Анисимов, В.П. Арт-педагогическая пирамида потребностей ребенка/ В.П. Анисимов [Электронный ресурс]// Современные наукоемкие технологии №2

(часть 2), 2016.– С. 275-283. Режим доступа: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=35616>

10. Анисимов, В.П. Искусство в развитии эмоциональной лексики индивида / В.П. Анисимов; Ответственный редактор Т. В. Бабушкина, редактор выпуска Е.Г. Милюгина // Родная словесность в современном культурном и образовательном пространстве: сборник научных трудов по материалам Международной научной конференции. Сер. «Родная словесность в школе и вузе» Тверской государственный университет;.- 2011. С.213-217.

11. Анисимов, В.П. К определению ключевого понятия арт-педагогики – ребенок / В.П. Анисимов [Электронный ресурс]// Фундаментальные исследования. – 2014. – № 12 (часть 11). – М.: РАЕ, 2014. – С. 2440-2448. Режим доступа: <https://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=36711>

12. Анисимов, В.П. Педагогика родительства: Учеб. Пособие / В.П. Анисимов.– Тверь; Твер. гос. ун-т, 2004. – 160 с.

13. Анисимов, В.П. РОДОСЛАВИЯ: общеразвивающая программа арт-педагогического сопровождения родителей с детьми от зачатия до 10 лет (НОУ-ХАУ № 01-063-2014 от 20 января 2014 года).

14. Анисимов, В.П. Счастье быть родителем: психолого-педагогические рекомендации по воспитанию детей до трех лет / В.П. Анисимов. – М.: Педагогическая литература; АРКТИ, 2007.– 128 с.

15. Анисимов, В.П. Теоретические основы арт-педагогики: монография / В.П. Анисимов. – Лейпциг (Германия): LAP LAMBERT, 2012. - 328 с.

16. Анисимов, В.П. Эмоциональная отзывчивость как предмет компетенции арт-педагога/ В.П. Анисимов [Электронный ресурс]// Фундаментальные исследования. - № 8 (часть 3).– М.: РАЕ, 2011. – С. 496-499. Режим доступа: <https://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=28562>

17. Анисимов, В.П. Эмоциональная саморегуляция детей: механизмы и условия развития / В.П. Анисимов// Дошкольное воспитание, 2010. - № 10. – С. 13-17.

18. Анисимов, В.П., Сметанина, А.Ю. Арт-педагогическое сопровождение духовно-нравственного развития личности: Монография / В.П. Анисимов, А.Ю. Сметанина. – Тверь: Изд-во Твер.гос.ун-т, 2008. – 280 с.
19. Антропов, Ю.Ф., Шевченко, Ю.С. Психосоматические расстройства и патологические привычные действия у детей и подростков / Ю.Ф. Антропов, Ю.С. Шевченко. – М: Изд-во Института Психотерапии, Изд-во НГМА, 2000. – 320 с.
20. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: Учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комиссарова, Т. А. Добровольская. — М.: Издательский центр «Академия», 2001.— 248 с.
21. Арт-терапия в эпоху постмодерна/ Под ред. А.И. Копытина. – СПб: издательство «Речь» совместно с издательством «Семантика – С», 2002. – 224 с.
22. Базарный, В.Ф. Дитя человеческое. Психофизиология развития и регресса / В.Ф. Базарный. – М., 2009. — 328 с.
23. Базихова, М.Г. Педагогические условия профилактики агрессивного поведения младших школьников средствами народного искусства/ автореф. дис....канд. пед. Наук: 13.00.01 / Базихова Муслимат Гаджиевна. – Махачкала, 2011. – 23 с.
24. Безрукова, В.С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога) / В.С. Безрукова.— Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2000. – 937 с.
25. Белинская, Е.В. Сказочные тренинги для дошкольников и младших школьников / Е.В. Белинская - СПб.: Речь; М.: Сфера, 2008. — 125 с.
26. Белошапка, Т.Л. Педагогическая профилактика агрессивного поведения учащихся старших классов общеобразовательной школы/автореф. дис....канд.пед.наук: 13.00.08/ Белошапка Тереза Лечиевна. – Москва, 2010. – 25 с.
27. Бессонова, Н.Н Социально-педагогическая профилактика физических наказаний детей в семье: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Бессонова Наталья Николаевна. – Екатеринбург, 2004. – 21 с.

28. Бибрих, Р.Р., Орлов, А.Б. Монолог... или диалог? (Закономерности развития и формирования побуждений детей в семье) / Р.Р. Бибрих, А.Б. Орлов. – М.: Знание, 1986.- 80 с.
29. Бим-Бад, Б.М. Педагогический энциклопедический словарь / Б.М. Бим-Бад.— М., 2002.- 528 с.
30. Богуславский, М.В., Корнетов, Г.Б. Жизнь и педагогические идеи К.Н.Вентцеля / М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов // Вестник университета Российской академии образования. 2003. № 2 (20), С. 134-158.
31. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности: избр. психол. тр. / Л.И. Божович; Под ред. Д.И. Фельдштейна ; Рос. акад. образования, Моск. психол.-соц. ин-т. - 3-е изд. - М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2001. - 349 с.
32. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. (Психологическое исследование) / Л.И. Божович. – М.: «Просвещение», 1968. – 464 с.
33. Бойко, В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В.В. Бойко. – М: Информационно-издательский дом «Филинь», 1996. – 472 с.
34. Болтырова, Т.М. Воспитание социального поведения детей старшего дошкольного возраста в ситуациях межличностного общения : автореф. дисс....канд.пед.наук: 13.00.01 / Болтырова Татьяна Манджиевна. – Ростов-на-Дону, 2010. – 25 с.
35. Большой психологический словарь /Сост. и общ. ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко – СПб.; ЕВРОЗНАК, 2005. – 632 с.
36. Большой толковый психологический словарь/ Ребер Артур. Том 1 (А-О): Пер. с англ. – м.: Вече, АСТ, 2000. – 592 с.
37. Боулби, Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей / Дж. Боулби / Пер. с англ. В.В. Старовойтова —2-е изд. — М.: Академический Проект, 2004.— 232 с.
38. Бреслав, Г.Э. Ненависть как предмет психологического исследования/ Г.Э. Бреслав // Вопросы психологии №2, 2011., С. 138-149.

39. Бреслав, Г.Э. Психологическая коррекция детской и подростковой агрессивности: Учебное пособие для специалистов и дилетантов / Г.Э. Бреслав. – СПб.: Речь, 2007. – 144 с.
40. Бреслав, Г.Э. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и отклонения / Г.Э. Бреслав. – М.: Педагогика, 1990. – 318 с.
41. Букатов В.М. Театральные технологии в гуманизации процесса обучения школьников: дис. ...доктора. пед. наук: 13.00.02 /Букатов Вячеслав Михайлович,– Москва, 2001. – 376 с.
42. Буров, Н.В. Арт-педагогика. Методология и методика развития личности средствами художественной культуры / Н.В. Буров. – СПб.: Концерт, 2011. – 528с.
43. Валиева, Е.А., Валиев, С.Г. Психолого-педагогическое сопровождение родительства на этапе перинатального развития ребенка / Е.А. Валиева, С.Г. Валиев // Вестник ТвГУ. Серия «Педагогика и психология». 2015. № 4. С.325-333
44. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: Контекстный подход: Метод. Пособие / А.А. Вербицкий. – М.: Высш. шк., 1991. - 207 с.: ил.
45. Вербицкий, А.А. Контекстное обучение в компетентностном формате. (Компетентностный подход как новая образовательная парадигма) / А.А. Вербицкий [Электронный ресурс] // Проблемы социально-экономического развития Сибири, №4(6), 2011 г., с. 67-73. Режим доступа: http://www.brstu.ru/static/unit/journal_2/docs/number6/67-73.pdf
46. Вербицкий, А.А., Калашников, В.Г. Категория «контекст» в психологии и педагогике. Монография / А.А. Вербицкий, В.Г. Калашников. – М.: Логос, 2010. – 298 с.
47. Воспитание трудного ребенка. Дети с девиантным поведением : учеб.-метод. пособие / [М.И. Рожков и др.] ; под ред. М.И. Рожкова. — М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. — 239 с.
48. Вотинова, О.М. Формирование эмоционально-нравственного опыта детей в дошкольном образовательном учреждении и семье /автореф. дис. ...канд.пед.наук: 13.00.02 /Вотинова Ольга Михайловна. – Москва, 2005.– 28с.

49. Выготский, Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – М.: Издательство «Искусство», 1968. – 345 с.
50. Выготский, Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. — М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. — 1136 с, ил.
51. Гербарт / Педагогическая энциклопедия [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.otrok.ru/teach/enc/txt/4/page35>.
52. Гладкова, Ю. А. Деятельность дошкольного учреждения по повышению психолого-педагогической культуры современной семьи/ автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Гладкова Юлия Андреевна. – Москва, 2009. – 33 с.
53. Гогоберидзе, А.Г. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунская. — М.: Издательский центр «Академия», 2005.— 320 с.
54. Гонина, О.О. Психология дошкольного возраста: учебник и практикум для прикладного бакалавриата/ О.О. Гонина. – М.: Издательство Юрайт, 2015. – 465 с.
55. Грановская, Р.М. Врожденные истоки конфликтов/ Р.М. Грановская, Е.А. Дуленкова. – СПб.: Речь, 2014. – 312 с.
56. Груздова, И.В. Эмоциональная отзывчивость на музыку у детей дошкольного возраста / И.В. Груздова [Электронный ресурс]// Педагогика искусства – электронный научный журнал учреждения Российской академии образования «Институт художественного образования» Режим доступа: <http://www.art-education.ru/AE-magazine>
57. Губанова, Н.Ф. Педагогические условия формирования творческой активности детей 5-7 лет в процессе игры – драматизации: автореф. дисс....канд.пед.наук:13.00.01/Губанова Наталья Федоровна. – Москва, 2004. – 24с.
58. Гуртовая, И.И. Семья и подросток: Комплексное социологическое исследование негативного девиантного поведения / дис. ...канд. социол. наук: 22.00.04 / Гуртовая Ирина Ивановна – Ставрополь, 1996. – 219 с.

59. Доклад независимого эксперта для проведения исследования Организации Объединенных Наций по вопросу о насилии в отношении детей. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N06/491/07/PDF/N0649107.pdf?OpenElement>

60. Домашнее насилие в России: бьют взрослые, страдают дети [Электронный ресурс] // РИА Новости. Режим доступа: <https://ria.ru/society/20140708/1015163136.html>

61. Доронова, Т.Н., Доронова, Е.Г. Развитие детей в театрализованной деятельности: Пособие для воспитателей, работающих по программе «Из детства – в отрочество» / Т.Н. Доронова, Е.Г. Доронова. - М., 1997. – 92 с.

62. Еникеев, М.И. Психологический энциклопедический словарь / М.И. Еникеев.- М.: ТК Велби, Проспект, 2006. - 560 с.

63. Ершова, А.П., Букатов, В.М. Режиссура урока, общения и поведения учителя: Пособие для учителя / А.П. Ершова, В.М. Букатов — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Московский психолого-социальный институт; Флинта, 1998. — 232 с.

64. Ершова, Ю.С. Детско-родительские отношения как условие социальной адаптации ребенка / автореф. дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07 / Ершова Юлия Сергеевна. – Ярославль, 2007. – 25 с.

65. Забродина, Л.А. Психологическая поддержка родителей в формировании конструктивных родительско-детских отношений / автореф. дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07 / Забродина Любовь Александровна. – Самара, 2010. – 26 с.

66. Залесский, Г.Е. Психология мировоззрения и убеждений личности / Г.Е. Залесский. – М.: Изд-во МГУ, 1994. – 138 с.

67. Изотова, Е.И., Никифорова, Е.В. Эмоциональная сфера ребенка: Теория и практика: учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений / Е.И. Изотова, Е.В. Никифорова. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 288 с.

68. Изучение мотивации поведения детей и подростков /Под ред. Л.И. Божович, Л.В. Благоннадежиной. – М.: «Педагогика», 1972. – 352 с.

69. Ильин, Е. П.. Психология индивидуальных различий / Е.П. Ильин. - Спб.: Питер, 2011 - 1270 с.

70. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. — СПб.: Питер, 2002 — 512с.

71. Ипполитова, Н., Стерхова, Н. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация / Н. Ипполитова, Н. Стерхова [Электронный ресурс]// General and Professional Education 1/2012 pp. 8-14 Режим доступа: http://genproedu.com/paper/2012-01/full_008-014.pdf

72. Исаев, Е.И., Слободчиков, В.И. Психология образования человека: Становление субъектности в образовательных процессах / Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков.- М.: Издательство ПСТГУ, 2013. – 432 с.

73. Использование арт-педагогических технологий в коррекционной работе: учеб.пособие / сост. Т.Г. Неретина, С.В. Клевесенкова, Е.Е. Угринова, Н.Н. Кирилук, Е.Н. Болотова, Н.М. Заякина, Л.Ю. Суфлян, Н.А. Еремеева, В.О. Королева; под общ.ред. Т.Г. Неретиной. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2013. – 276 с.

74. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. : Учебное пособие / Под ред. А.И. Пискунова. - М.: ТЦ «Сфера», 2001. - 512 с.

75. История философии: Энциклопедия. - Мн.: Интерпрессервис; Книжный Дом. – 2002, - 1376 с.

76. Кайгородова, О.В., Смирнова, М.Ю. Развитие эмоциональной отзывчивости у детей раннего возраста средствами музыкального фольклора / О.В. Кайгородова, М.Ю. Смирнова [Электронный ресурс] Режим доступа: festival.1september.ru

77. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / [А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. — М. : Просвещение, 2008. — 151 с.

78. Калашникова, В.А. Формирование межличностных отношений детей 5-7 лет в процессе эстетического воспитания: автореф. дисс. ...канд.пед.наук: 13.00.01 / Калашникова Виктория Александровна. – Владикавказ, 2010. – 23с.

79. Канина, С.Ю. Профилактика девиантного поведения школьников средствами креативности образовательной среды: автореф. дисс. ...канд.пед.наук: 13.00.01 / Канина Светлана Юрьевна. – Москва, 2009. – 27 с.

80. Карабанова, О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования /О.А. Карабанова. – М.: Гардарики, 2007. – 319 с.

81. Карпов, А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А.В. Карпов // Психологический журнал. - 2003. - Т. 24. № 5. - С.45-57.

82. Кирнарская, Д.К. Музыкальные способности / Д.К. Кирнарская. – М.: Таланты-XXI век, 2004. – 494 с.

83. Киселева, М.В. Арт-терапия в работе с детьми: руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми / М.В. Киселева. – СПб.: Речь, 2014. – 160 с.: ил.

84. Клейникова, Т.П. Детский негативизм: признаки и причины его проявления/ Т.П. Клейникова // Научный диалог. – 2013. - № 8 (20): Педагогика (г. Екатеринбург). – С.: 131-139.

85. Клейникова, Т.П. Исследование возможности арт-педагогической помощи родителям в профилактике детского негативизма / Т.П. Клейникова [Электронный ресурс]// Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3; Режим доступа: www.science-education.ru/123-19945

86. Клейникова, Т.П. К вопросу о психолого-педагогической профилактике негативизма детей / Т.П. Клейникова // Вестник Тверского государственного университета, №12, 2013. Серия «Педагогика и психология». Выпуск 2, 2013, С.: 284 – 292.

87. Клейникова, Т.П. К проблеме преобразования энергии негативизма личности / Т.П. Клейникова // Материалы за 10-а международна научна практична конференция, «Бъдещите изследвания», - 2014. Том 18. Педагогически науки. София. «Бял ГРАД-БГ» ООД - С. 31-35.

88. Клейникова, Т.П. Рассогласованность взросло-детских отношений как провоцирующий фактор формирования негативизма личности: историко-

культурологический обзор с позиций артпедагога / Т.П. Клейникова // Alma-mater Вестник высшей школы, № 8, 2014. С.: 39-43.

89. Клейникова, Т.П. Фольклорная арт-педагогика в профилактике негативизма детей в семье / Т.П. Клейникова / Родная словесность в современном культурном и образовательном пространстве. Сборник научных трудов // под ред. Т. В. Бабушкиной, Е. Г. Милюгиной. - Тверь. Твер. Гос. Ун-т, 2013. С. 258-260.

90. Ключев, А.С. Музыкотерапия как новая технология в музыкальной педагогике / А.С. Ключев // Ярославский педагогический вестник, 2012. №5.Т.2.,С.186-187.

91. Коваль, Н. А. Психология семьи и семейной дезадаптивности: Учеб. пособие / Н. А. Коваль, Е. А. Калинина ; Федеральное агентство по образованию, Тамб. гос. ун-т им. Г. Р. Державина. Тамбов : Изд-во ТГУ им. Г. Р. Державина, 2007. - 351 с.

92. Коджаспирова, Г.М. История образования и педагогической мысли: таблицы, схемы, опорные конспекты / Г.М. Коджаспирова.- М.,2003.- С. 140.

93. Козлова, С. А., Куликова, Т. А. Дошкольная педагогика: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. Заведений / С.А. Козлова, Т.А. Куликова. - 3-е изд., исправ. и доп. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. - 416 с.

94. Коломинский, Я.Л., Панько, Е.А., Игумнов, С.А. Психическое развитие детей в норме и патологии: психологическая диагностика, профилактика и коррекция / Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько, С.А. Игумнов. – СПб.: Питер, 2004. – 480 с.

95. Комарова, Т.С. Дети в мире творчества: Книга для педагогов дошкольных учреждений / Т.С. Комарова. – М.: Мнемозина, 1995. – 160 с.

96. Комарова, Т.С., Антонова, А.В., Зацепина, М.Б. «Красота. Радость. Творчество»: Программа эстетического воспитания детей 2-7 лет / Т.С. Комарова, А.В. Антонова, М.Б. Зацепина. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 128 с.

97. Коменский, Я.А. Учитель учителей. Избранное. Материнская школа или о заботливом воспитании юношества в первые шесть лет (с сокращениями)/ Я.А. Коменский. - М.: Карапуз, 2008. - 288 с.

98. Конвенция о правах ребенка (одобрена Генеральной Ассамблеей ООН 20.11.1989) (вступила в силу для СССР 15.09.1990) [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://bobrovraduga.ru/doc/Konvenciya_o_pravah_rebenka.pdf

99. Копытин, А.И. Руководство по групповой арт-терапии / А.И. Копытин. – СПб.: Речь, 2003. – 320 с.

100. Копытова, А.В. Подготовка педагогов к личностно ориентированному взаимодействию с родителями воспитанников в системе методической работы дошкольных образовательных учреждений: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Копытова Анастасия Владимировна. – Челябинск, 2005. – 23 с.

101. Коренькова (Бахуташвили), Т.В. Формирование педагогической культуры родителя в неполной семье в условиях деятельности социальных учреждений: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Коренькова (Бахуташвили) Татьяна Викторовна. – Ставрополь, 2004. – 24 с.

102. Корнетов, Г.Б. Цивилизационный подход к изучению всемирного педагогического процесса / Г.Б. Корнетов. - М.: РАО, 1994. – 265 с.

103. Короткова, Л.Д. Авторская дидактическая сказка как средство духовно-нравственного воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста: автореф. дисс. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Короткова Людмила Дмитриевна. – Москва, 2008. – 25 с.

104. Короткова, Т.В. Организационно-педагогические условия совместной творческой деятельности родителей и детей в студии раннего развития: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.05 / Короткова Татьяна Владимировна. – Тамбов, 2013. – 26 с.

105. Костина, Э.П. Креативная педагогическая технология музыкального образования дошкольников: автореф. дисс. ...доктора пед. наук: 13.00.02 / Костина Элеонора Павловна. – Москва, 2007. – 51 с.

106. Косякова, О.О. Возрастные кризисы / О.О. Косякова. – Ростов н/Д.: Феникс, 2007. – 224 с.
107. Кошелева, А. Д. и др. Эмоциональное развитие дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А.Д. Кошелева, В.И., Перегуда, О.А. Шаграева; Под ред. О.А. Шаграевой, С.А. Козловой – М.,: «Академия», 2003.– 176 с.
108. Кошкиенко, И.В. Взаимодействие педагогов и родителей в условиях группы кратковременного пребывания детей в дошкольном образовательном учреждении: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Кошкиенко Ирина Васильевна. – Москва, 2012. – 25 с
109. Краснова, М.В. Система социально-педагогической работы дошкольного образовательного учреждения по профилактике детской агрессивности: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Краснова Марина Викторовна– Владимир, 2009. – 24 с.
110. Красноперова, Ю.А. Педагогические условия предупреждения агрессивного поведения детей младшего школьного возраста из полных и неполных семей: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Красноперова Юлия Анатольевна, Уфа, 2005. – 24 с.
111. Крысько, В.Г. Словарь справочник по социальной психологии / В.Г. Крысько. – СПб: Питер, 2003. – 416 с.
112. Кудрявцева, Е.А. Методическая поддержка педагогов детского сада в развитии конструктивного взаимодействия с родителями: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Кудрявцева Елена Александровна. – Волгоград, 2009. – 25 с.
113. Кузченко, О.А. Педагогические условия профилактики отклоняющегося поведения детей на этапе перехода от дошкольного к младшему школьному возрасту: автореф. дисс. ...канд.пед.наук: 13.00.01 / Кузченко Олеся Анатольевна. – Волгоград, 2006. – 27 с.
114. Курбатов, А.В. Парадигма устойчивого развития в образовании / А.В. Курбатов [Электронный ресурс]. //Международный электронный ж-л. Устойчивое

развитие: наука и практика, вып. 2(7), 2011, ст.6. // Режим доступа: <http://www.uzrazvitie.ru/wp-content/uploads/2011/12/6-Kyrbatov.pdf>

115. Курбатов, А.В. Ценностно-смысловая парадигма образования / А.В. Курбатов // Православный ученый в современном мире. Ценности православного мира и современное общество: сборник материалов IV международной научно-практической конференции, 25-26 сент. 2015 г., Салоники, Греция. – Воронеж: ИСТОКИ, 2015. – С. 240-244

116. Курбатов, А.В., Парницына-Курбатова, Н.А. Экология души / А.В. Курбатов, Н.А. Парницына – Курбатова [Электронный ресурс]// Режим доступа: http://zdd.1september.ru/view_article.php?id=200802211 .

117. Курносова, С.А. Воспитание эмоциональной отзывчивости у младших школьников: автореф. дис. ...доктора. пед. наук: 13.00.01 / Курносова Светлана Анатольевна. – Ярославль, 2013. – 42 с

118. Лагутина, Н.Ф. Воспитание ценностных ориентиров «доброта» и «красота» у детей дошкольного возраста в условиях взаимодействия педагогов детского сада и семьи: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Лагутина Нина Федоровна. – Москва, 2015. – 28 с.

119. Лангмейер, Й., Матейчек, З. Психическая депривация в детском возрасте / Й. Лангмейер, З. Матейчек. – Прага, 1984. – 105 с.

120. Лебедева, К.М. Педагогическая компетентность родителей дошкольников: структура и методики ее измерения в контексте личностного подхода / К.М. Лебедева // Дошкольное воспитание. – 2013. - №11. – С. 84 – 93.

121. Лебедева, К.М. Сформированность педагогической компетентности родителей воспитанников дошкольного образовательного учреждения как актуальная педагогическая проблема / К.М. Лебедева [Электронный ресурс]// Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6.; Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=16976>

122. Лебедева, Л.В. Артпедагогика в образовательном пространстве: описание опыта работы / Л.В. Лебедева [Электронный ресурс]// Режим доступа: http://makemc.org/doc/virt_vist_2016/Lebedeva.pdf

123. Лебедева, Л.Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий / Л.Д. Лебедева. – СПб.: Речь, 2003. – 256 с.
124. Левина, И.Л. Психическое здоровье как субъектная характеристика обучающихся / И.Л. Левина [Электронный ресурс]// Вестник кузбасской государственной педагогической академии - № 1 (15), 2012. Электронный журнал. Режим доступа: <http://vestnik.kuzspa.ru/articles/69/>
125. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. 2-е испр. изд – М.: Смысл, 2003. – 487 с.
126. Лобзаров, В.М. Развитие элитного образования в России XVIII– XX вв.: монография / В.М. Лобзаров. - М.: ТвГУ, 2008. – 255с.
127. Лопинцева, Л.А. Социально-педагогическое сопровождение семейного воспитания ребенка дошкольного возраста: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 / Лопинцева Лидия Александровна. – Москва, 2010. – 22 с.
128. Лукьянова, М. И. Психолого-педагогическая компетентность учителя/ М.И. Лукьянова[Электронный ресурс]. Режим доступа : www.portalus.ru
129. Лыкова И.А. Стратегия формирования эстетического отношения к миру в изобразительной деятельности дошкольников: автореф. дисс....доктора пед.наук: 13.00.02 / Лыкова Ирина Александровна – Москва, 2009. – 54 с.
130. Маликова, Н.Э. Особенности профилактики агрессивных проявлений детей и подростков средствами психоаналитической педагогики: автореф. дис.....канд. пед. наук:13.00.01/Маликова Надежда Энверьевна – Рязань,2005.–24 с.
131. Малиновская, М.П. Педагогические условия организации совместной деятельности взрослых и младших дошкольников в учреждениях дополнительного образования: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Малиновская Марина Павловна. – Москва, 2006. – 24 с
132. Марковская, И.М. Опросник для изучения взаимодействия родителей с детьми / И.М. Марковская // Семейная психология и семейная терапия. – 1999. - №2.– С. 94-108.
133. Марковская, И.М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми / И.М. Марковская.— СПб.: Речь, 2005. — 150с.

134. Маслов, С. И., Маслова, Т.А. Аксиологический подход в педагогике / С.И. Маслов, Т.А. Маслова // Известия Тульского государственного университета. - № 3-2, 2013., С.202-212.
135. Матейчек, З. Родители и дети: Книга для учителя: Пер. с чешского / З. Матейчек. – М.: Просвещение, 1992. – 320 с.
136. Махновская, С.И. Художественно-эстетическое воспитание детей 3-5 лет с разным уровнем психического развития средствами изобразительного искусства: автореф. ... канд.педагог.наук: 13.00.01 / Махновская Светлана Ивановна. – Москва, 2006. – 22 с.
137. Мерлин, В. С. Психология индивидуальности: избранные психологические труды / В. С. Мерлин; под ред. Е. А. Климова. – М.: Изд-во Моск. Психолого-социального ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2005. – 544 с.
138. Мигунова, Е.В. Организация театрализованной деятельности в детском саду: Учеб.-метод. пособие / Е.В. Мигунова; НовГУ имени Ярослава Мудрого. – Великий Новгород, 2006. – 126 с.
139. Минина, А.В. Формирование педагогической компетентности родителей в воспитании самостоятельности детей дошкольного возраста / дисс. ... канд.пед.наук: 13.00.02 / Минина Анна Владимировна - Москва, 2015. – 220 с.
140. Минина, А.В. Формирование педагогической компетентности родителей в воспитании самостоятельности детей дошкольного возраста: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02/Минина анна Владимировна. –Москва,2015. – 27 с.
141. Миронова, Л.Р. Формирование родительской рефлексии в процессе взаимодействия семьи и дошкольного образовательного учреждения: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Миронова Лариса Ремовна. – Санкт-Петербург, 2004. – 28 с
142. Млодик, И.Ю. Чудо в детской ладошке или неруководство по детской психотерапии / И.Ю. Млодик. – СПб.: Питер, 2004. – 224 с.
143. Морозова, Е.Ю. Нравственное развитие дошкольников в процессе игры с куклой: автореф. дисс. ...канд.пед.наук: 13.00.01 / Морозова Екатерина Юрьевна. – Москва, 2009. – 27 с.

144. Москаленко, М.С. Педагогическое сопровождение позитивного развития эмоционально-волевой сферы подростка в процессе преодоления детско-родительских конфликтов: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Москаленко Марина Сергеевна – Москва, 2012. – 24 с.
145. Мудрик, А.В. Социализация человека: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.В. Мудрик. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 304 с.
146. Мясищев, В.Н. Психология отношений / В.Н. Мясищев; под ред. А.А. Бодалева., - М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 150 с.
147. Назарова, Л.Д. Фольклорная арттерапия / Л.Д. Назарова. – СПб.: Речь, 2002.–240с.
148. Нартова-Бочавер, С.К., Несмеянова, М.И, Малярова, Н.В., Мухортова, Е.А.. Ребенок в карусели развода / С.К. Нартова-Бочавер, М.И. Несмеянова, Н.В. Малярова, Е.А. Мухортова. — М.: Дрофа, 2001. – 164 с.
149. Незнаева, Ю.Ю. Формирование духовно-нравственной сферы детей старшего дошкольного возраста средствами изобразительной деятельности: автореф. дисс. ...канд.пед.наук: 13.00.02 / Незнаева Юлия Юрьевна. – Челябинск, 2015. – 26 с.
150. Нечаева, Т.Б. Ритмопластическое развитие детей и родителей в условиях школы искусств / Т.Б. Нечаева // Педагогическое образование в России, № 4, 2011. С 262-267.
151. Никешина, Н.И. Развитие креативности младших школьников на уроках музыки посредством педагогики искусства: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Никешина Наталья Ивановна. – Воронеж, 2015. – 24 с.
152. Никольская, И.М., Грановская, Р.М. Психологическая защита у детей / И.М. Никольская, Р.М. Грановская – СПб.: Речь, 2000. – 507 с.
153. Никольская, О.С., Баенская, Е.Р., Либлинг, М.М., Костин, И.А., Веденина, М.Ю., Аршатский, А.В., Аршатская, О.С. Аутизм: возрастные особенности и психологическая помощь / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская,

М.М. Либлинг, И.А. Костин, М.Ю. Веденина, А.В. Аршатский, О.С. Аршатская. – М.: Полиграф сервис, 2003. –233с.

154. Никулина, Э.А. Организационно-педагогическая система профилактики насилия над детьми в семье: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Никулина Элла Александровна. – Саратов, 2004. – 27 с.

155. Новейший психологический словарь / В.Б. Шапарь, В.Е. Россоха, О.В. Шапарь; под общ.ред. В.Б. Шапаря. – Ростов н/Д.: Феникс, 2005. – 808 с.

156. Новейший психолого-педагогический словарь/ сост. Е.С. Рапацевич; под общ.ред. А.П. Астахова. – Минск: Современная школа, 2010.– 928 с.

157. Обухова, Л. Ф. Возрастная психология: учебник для бакалавров / Л. Ф. Обухова. — М.: Издательство Юрайт, 2013. — 460 с.

158. Овчарова, Р.В. Психология родительства: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений / Р.В. Овчарова. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 368 с.

159. Овчарова, Р.В. Ранняя профилактика и коррекция социально-педагогической запущенности детей [Электронный ресурс] / дисс. ... доктора психол. Наук / Раиса Викторовна Овчарова. - 1995 г. Режим доступа: www.childpsy.ru/dissertations/id/19301.php

160. Осипова, Т.А. Социально-личностное самоопределение учащихся в условиях художественно-эстетической образовательной среды: автореф. дис....канд. пед. наук: 13.00.01/Осипова Татьяна Анатольевна.–Тюмень,2006.–28 с.

161. Пабат, В.В. Формирование эстетических чувств детей дошкольного возраста средствами народной сказки: автореф. дисс. ...канд.пед.наук: 13.00.01 / Пабат Виктория Викторовна. – Киев, 1997. – 24 с.

162. Павлова, В.В. Социологические аспекты профилактики негативных форм девиантного поведения подростков / дис. ...канд. социол. наук: 22.00.04 / Павлова Валентина Васильевна – Ставрополь, 1999. – 181 с.

163. Парницына-Курбатова, Н.А. Антикризисная модель образования / Н.А. Парницына-Курбатова [Электронный ресурс]// Российско-американский

форум образования: электронный журнал. Volume: 1, Issue: 3, 15.12.2009. Режим доступа: <http://rus-ameeduforum.com/content/ru/?article=1000677&iid=4&task=art>

164. Педагогическое наследие. Коменский Я.А. Великая дидактика (Избранные главы). - М.: Педагогика, 1989. - 416 с.

165. Пелихова, А.В. Педагогическое сопровождение семьи в обеспечении социальной безопасности ребенка дошкольного возраста: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 / Пелихова Анна Валерьевна. – Челябинск, 2011. – 26 с.

166. Петрунина, М.А. Социальное развитие дошкольника и младшего школьника в эстетической деятельности / М.А. Петрунина [Электронный ресурс]// Электронный научный журнал (Online) Режим доступа: http://vestospu.ru/archive/2015/articles/22_13_2015.pdf

167. Петрунина, Т.А. Философско-антропологические основания российской педагогики XIX – начала XX в.: дис. ...доктора философских наук: 09.00.13 / Петрунина Тамара Алексеевна - Екатеринбург, 2004. – 251 с.

168. Пискунов, А. И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогике. / Сост. и авт. вводных статей чл.-корр. акад. пед. наук СССР, проф. А. И. Пискунов.- М., «Просвещение», 1971. – 560 с.

169. Платонов, К.К. Краткий словарь системы психологических понятий: Учеб. пособие для системы профтехобразования / К.К. Платонов – 2-е изд., перераб. и доп. М.: Высш. шк., 1984. – 174 с.

170. Подласый, И. П. Курс лекций по коррекционной педагогике. Для средних специальных учебных заведений / И.П. Подласый. — М.: Владос, 2002. – 332 с.

171. Полонский, В.М. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – М.: Высш. шк. 2004. – 512 с.

172. Практикум по арт-терапии / Под ред. А.И. Копытина. – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 448 с.: ил.

173. Прихожан, А. М., Толстых, Н. Н. Дети без семьи : (Детский дом: заботы и тревоги общества) / А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых. — М.: Педагогика, 1990. — 160 с.: ил.

174. Протопопова, В.А. Педагогическая профилактика агрессивного поведения подростков средствами музыкальной деятельности: автореф. дисс....канд.пед.наук: 13.00.01 / Протопопова Виктория Александровна. – Волгоград, 2010. – 24 с.
175. Профилактика проявлений экстремизма и ксенофобии в образовательной среде: Методические рекомендации. – АСОУ, 2011. – 48 с.
176. Психоанализ. Популярная энциклопедия / Сост., науч.ред. П.С.Гуревич. – М.: Олими; ООО «Фирма «Изд-во АСТ», 1998. – 592 с.
177. Психологический словарь / авт.-сост. В.Н. Корпулина, М.Н. Смирнова, Н.О. Гордеева, Л.М. Балабанова; под общей ред. Ю.Л. Неймера. – Ростов н/Д.: Феникс, 2003. – 640 с.
178. Психологический словарь / Под общ. ред. П.С. Гуревича. – М.: ОЛМА Медиа Групп, ОЛМА ПРЕСС Образование, 2007. – 800с.
179. Психологический словарь / Под ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова и др.; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад.пед.наук СССР. – М.: Педагогика, 1983. – 448 с.
180. Психологический словарь для родителей / С.С. Степанов. – М.: Издательский центр «Академия », 1996. – 160 с.
181. Психологический словарь. – 2000. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/psihologic/2160>.
182. Психологический энциклопедический словарь / М.И. Еникеев – М.: ТК Велби, Из-во Проспект, 2006. – 560 с.
183. Психология семейных отношений: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. О.А. Шаграевой, А.М. Сергеева.– М.: Издательский центр «Академия»,2008.–368 с.
184. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр и доп., - М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
185. Пупышева, А.В. Педагогическая профилактика психоэмоциональных расстройств младших школьников: на материале уроков музыки в

общеобразовательной школе: автореф. дисс. ...канд.пед.наук: 13.00.02 / Пупышева Анна Владимировна. – Москва, 2014.–25 с.

186. Пурин, В.Д. Профилактика и коррекция педагогической запущенности: Учеб. Пособие для студ./ В.Д. Пурин. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 192 с.

187. Пшеничных, Л.А. Педагогические условия творческого развития детей в процессе игровой и изобразительной деятельности: На материале дошкольного образования: автореф. дисс. ...канд.пед.наук: 13.00.01/Пшеничных Любовь Александровна. – Белгород, 2005. – 17 с.

188. Ражников, В.Г. Диалоги о музыкальной педагогике / В.Г. Ражников. – М.: Искусство, 1989. – 188 с.

189. Ребер, А. Большой толковый психологический словарь / А.Ребер; [пер. с англ. Чеботарева Е.Ю.]. - Москва : Вече : Аст, 2000 – 592 с.

190. Реснянская, Н.Л. Формирование социокультурной компетенции семьи в учреждениях дополнительного образования: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.05 / Реснянская Наталья Леонидовна. – Казань, 2012. – 25 с.

191. Розова, И.Н. Эмоциональное развитие детей 5-7 лет в дошкольном образовательном учреждении посредством художественной импровизации: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Розова Ирина Николаевна. – Калуга, 2015. – 25 с.

192. Розум, С.И. Психология социализации и социальной адаптации человека / С.И. Розум. – СПб.: Речь, 2006. – 396 с.

193. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / сост. А.В. Брушлинский, К.А. Альбуханова-Славская. [Электронный ресурс] – СПб: Издательство «Питер», 2000. Режим доступа – <http://psylib.org.ua/books/rubin01/index.htm>

194. Русакова, Т.Г., Бреусова, Т.А. Эстетическая развивающая среда образовательного учреждения поликультурного региона: компоненты, функции, критерии оценки / Т.Г. Русакова, Т.А. Бреусова // Вестник ОГУ №9 (128), С. 125-129.

195. Руссо, Ж.Ж. Педагогические сочинения / Ж.Ж. Руссо. В 2 т. Т. 2. – М., 1981., - 334 с.
196. Руссо, Ж.-Ж. Педагогические сочинения: В 2-х т./Под ред. Г. Н. Джибладзе; сост. А. Н. Джурицкий. — М.: Педагогика, 1981. — 656 с.
197. Рыльская, Е.А. Психология жизнеспособности человека: автореферат дис. ... доктора психологических наук: 19.00.01 / Рыльская Елена Александровна. – Ярославль, 2014 – 39 с.
198. Рябченко, И.В. Педагогическое сопровождение художественно-творческой самореализации дошкольников в условиях интеграции и взаимодействия искусств: автореф. дисс. ...канд.пед.наук: 13.00.01 / Рябченко Ирина Викторовна. – Елец, 2014. – 22 с.
199. Савельева, С.С. Педагогические условия формирования профессиональной компетентности учителя в образовательном процессе вуза: монография / С.С. Савельева. – Воскресенск, 2012., - 218с.
200. Салютнова, В.И. Педагогическое содействие творческому самовыражению детей старшего дошкольного возраста в изобразительной деятельности: автореф. дисс. ...канд.пед.наук: 13.00.01 / Салютнова Виктория Игоревна. – Чита, 2012. – 24 с.
201. Сатир, В. Психотерапия семьи / В. Сатир. — СПб.: «Речь», 2000. – 282 с.
202. Седова, Л.Н., Толстолюбских, Н.П. Теория и методика воспитания [Электронный ресурс]: конспект лекций / Л.Н. Седова, Н.П. Толстолюбских. Режим доступа: http://www.tinlib.ru/psihologija/teorija_i_metodika_vospitanija_konspekt_lekcii/p9.php
203. Селина, В.В. Развитие педагогической компетентности родителей детей раннего возраста в дошкольном образовательном учреждении: автореф. дис....канд. пед. наук: 13.00.01 / Селина Виктория Владимировна. - Великий Новгород, 2009. -24 с.
204. Сергеева, Н.Ю. Арт-педагогика как ресурс гуманизации непрерывного образования / Н.Ю. Сергеева [Электронный ресурс] // Непрерывное

образование: XXI век. Выпуск 2 (6), 2014. Режим доступа: <http://lll21.petrso.ru/journal/article.php?id=2362>

205. Сергеева, Н.Ю. Арт-педагогическое сопровождение подготовки будущего учителя: автореф. дисс. ... доктора педагог.наук: 13.00.08, 13.00.01 / Сергеева Наталья Юрьевна – Чебоксары, 2010. – 43 с.

206. Сергеева, Н.Ю. К вопросу о содержании понятия арт-педагогика /. Н.Ю. Сергеева // Вестник докторантов, аспирантов, студентов: ЧГПУ — 2008. — № 1 (11). — Т.2. — с. 114 -120.

207. Сергеева, Н.Ю. Теоретические основы арт-педагогического сопровождения профессиональной подготовки будущего учителя / Н.Ю. Сергеева [Электронный ресурс]// Вестник ЗабГУ. 2010. №4. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-osnovy-art-pedagogicheskogo-soprovozhdeniya-professionalnoy-podgotovki-buduschego-uchitelya>

208. Сериков, В.В. Личностно-ориентированное образование: Монография/ В.В. Сериков [Электронный ресурс]. – М. – 1998. – 182 с. Режим доступа - http://www.bim-bad.ru/docs/serikov_education_of_personality.pdf

209. Скворцова, Т.П. Рассогласованность педагогического взаимодействия как фактор проявления негативизма детей / Т.П. Скворцова [Электронный ресурс]// Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 4.; Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=25060>

210. Словарь практического психолога/ Сост. С.Ю. Головин. – Минск: Харвест, 1997. – 800 с.

211. Сметанина, А.Ю. Арт-педагогическое сопровождение духовно-нравственного развития детей в условиях дополнительного образования: дис....канд. пед. наук: 1300.01 / Сметанина Алена Юрьевна – Великий Новгород, 2008. – 201 с.

212. Смирнова, Е.О. Детская психология / Е.О. Смирнова. – М.: Гуманитар.изд.центр ВЛАДОС, 2006. – 366 с.

213. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины. - М.:Компания Спутник+. М.Ю.Олешков, В.М.Уваров.2006. – 191с.

214. Соколов, И.С. Педагогическая профилактика асоциального поведения обучающихся общеобразовательных организаций: автореф. дисс. ...канд.пед.наук: 13.00.01 / Соколов Илья Сергеевич – Москва, 2015. – 24 с.
215. Соколова, Е.Т., Столин, В.В. Родительские установки и стили воспитания / Е.Т. Соколова, В.В. Столин; под ред. А.А. Бодалева // Семья в психологической консультации: Опыт и проблемы психологического консультирования. - М.: Педагогика, 1989. - С. 19-29.
216. Соломина, Л.А. Совместная деятельность педагогов школы и родителей по коррекции агрессивного поведения подростков: автореф. дис....канд. пед. наук: 13.00.01 / Соломина Лина Александровна, – Воронеж, 2009. – 22 с.
217. Спиваковская, А.С. Психотерапия: игра, детство, семья / А.С. Спиваковская. В 2 т.: Т.1 - М.: ООО Апрель Пресс, ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. - 304 с.
218. Спирёва, Е.Н. Влияние личностных особенностей родителя и ребенка на стиль семейного воспитания: автореф. дис. ...канд. психол. наук: 19.00.13 / Спирёва Елена Николаевна, – Москва, 2004. – 26 с.
219. Стивен, М. Джонсон. Психотерапия характера: Методическое пособие для слушателей курса «Психотерапия» / Джонсон Стивен. – М.: Центр психологической культуры, 2001. - 356 с.
220. Столин, В.В. Самосознание личности / В.В. Столин [Электронный ресурс]. - М.: Издательство Московского Университета, 1983. // Режим доступа: <http://psylib.ukrweb.net/books/stolv01/index.htm>
221. Таранова, Е.В. Нравственное воспитание старших дошкольников средствами арт-педагогики: автореф. дис. ...канд.педагог. наук: 13.00.01 / Таранова Евгения Владимировна – Ставрополь, 2003. – 24 с.
222. Творчество в искусстве – искусство творчества / Под ред. Л.Дорфмана, К. Мартиндейла, В.Петрова, П. Махотки, Д.Леонтьева, Дж.Купчика.- М.: Наука; Смысл, 2000. – 549 с.
223. Тер-Минасян, М.Р. Социализация детей дошкольного и младшего школьного возраста в семейных условиях: на материале взаимодействия

специалистов центра образования с семьями воспитанников: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Тер-Минасян Марина Робертовна, – Москва, 2004. – 153 с.

224. Токарь, И.Г. Гендерный подход в профилактике агрессивного поведения младших школьников: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Токарь Ирина Евгеньевна – Москва, 2009. – 24 с.

225. Толковый словарь русского языка Ожегова С. И. [Электронный ресурс]// Режим доступа: <http://ozhegov.textologia.ru/>

226. Томилина, А.Д. Изобразительное искусство как средство эмоционально-эстетического воспитания детей 4-5 лет с нормой и задержкой психического развития: автореф. дисс. ...канд.пед.наук: 13.00.02 / Томилина Анна Дмитриевна. – Москва, 2012. – 25 с.

227. Тоторкулова, М.А. Содержание и организация деятельности социального педагога в дошкольном образовательном учреждении по преодолению последствий семейного насилия над детьми: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Тоторкулова Марьям Анзоровна – Ставрополь, 2005. – 24 с.

228. Указ Президента РФ от 1 июня 2012 г. N 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 - 2017 годы». [Электронный ресурс] Режим доступа: [http://guo-
chernogorsk.ru/docs/o_nacion_strategii_v_interesah_rebenka.pdf](http://guo-chernogorsk.ru/docs/o_nacion_strategii_v_interesah_rebenka.pdf)

229. Указ Президента РФ от 31.12.2015 N 683 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации». [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://base.garant.ru/71296054/>

230. Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К.Д. Ушинский. – М.: Фаир-Пресс. 2004. – 576 с.

231. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. Режим доступа: минобрнауки.рф/новости/3447/файл/2280/13.06.14-ФГОС-ДО.pdf

232. Федеральный закон от 24.07.1988 № 124-ФЗ (ред.от 28.11.2015) «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации». [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_19558/

233. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://edugid.ru/zakon-ob-obrazovanii-v-rf>
234. Фигдор, Г. Дети разведенных родителей: между травмой и надеждой. Психоаналитическое исследование / Г. Фигдор. – М., 1995. – 376 с.
235. Фрейд, А. Психология Я и защитные механизмы / А. Фрейд. – Пер. с англ. – М.: Педагогика, 1993. – 144 с.
236. Хайдеггер, М. Письмо о гуманизме / М. Хайдеггер[Электронный ресурс]/ Перевод В.В. Бибихина // Режим доступа: http://phil.ulstu.ru/files/studentam/2.2_haid_hum.pdf
237. Халикова, В.В. Психолого-педагогические условия развития субъектности детей дошкольного возраста в детско-родительских отношениях: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Халикова Валентина Владимировна – Барнаул, 2011. – 23 с.
238. Хвиюзова, Т.А. Педагогическая коррекция эмоциональных нарушений поведения у дошкольников средствами рисования: автореф. дис....канд. пед. наук: 13.00.01/Хвиюзова Тамара Анатольевна–Москва,1996.–32 с.
239. Чебан, А.Я., Бурлакова, Л.Л. Знакомим дошкольников с народной культурой / А.Я. Чебан, Л.Л. Бурлакова. – М.: ТЦ Сфера, 2011. – 128 с.
240. Чепикова, Л.В. Педагогические условия воспитания основ нравственной культуры у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Чепикова Лидия Владимировна – Смоленск, 2007. – 19 с.
241. Чечина, С.Н. Нравственно-эстетическое развитие детей старшего дошкольного возраста средствами классической музыки и кукольного театра: автореф. дисс. ...канд.пед.наук: 13.00.01 / Чечина Светлана Николаевна – Саратов, 2006. – 23 с.
242. Шавырина, А. Почему ребенок упрямый? / А. Шавырина // Дошкольное воспитание. – 2010. - № 9. – С. 103 – 107.

243. Шавырина, А.А. Влияние детско-родительских отношений на проявление негативизма и упрямства у детей старшего дошкольного возраста: автореф. дис. ...канд. психол. наук: 19.00.13 / Шавырина Анна Алексеевна, - Москва, 2012. – 23 с.

244. Шавырина, А.А. Влияние детско-родительских отношений на проявление негативизма и упрямства у детей старшего дошкольного возраста: дис. ...канд. психол. наук: 19.00.13 / Шавырина Анна Алексеевна – Москва, 2012.– 150 с.

245. Шавырина, А.А. Психологическая сущность упрямства и негативизма у детей / А.А. Шавырина //Психологическая наука и образование, 2008, № 5. – С.37-46.

246. Шадриков, В.Д. Психология деятельности и способности человека: Учебное пособие / В.Д. Шадриков., 2-е изд., перераб. и доп. - М.; Издательская корпорация «Логос»,1996. – 320 с.

247. Шапатина, О.В. Согласование родительских позиций как условие развития личности ребенка в семье: дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07 / Шапатина Ольга Валерьевна – Москва, 2001. – 184 с.

248. Шарапова, В.И. Формирование социально-ценностного поведения детей 5-7 лет: автореф. дисс. ...канд.пед.наук: 13.00.01 / Шарапова Эльвира Инсафутдиновна. – Волгоград, 2010. – 22 с.

249. Шацкий, С.Т. Работа для будущего. Документальное повествование. Книга для учителя / Сост.: В.И.Малинин, Ф.А.Фрадкин. М., 1989. – 223 с.

250. Широкова, Г.А. Справочник дошкольного психолога / Г.А. Широкова.- Ростов н/Д: Феникс, 2004. — 384 с.

251. Школяр, Л.В., Савенкова, Л.Г. САД ДЕТСТВА: новая модель дошкольного образования / Л.В. Школяр, Л.Г. Савенкова. – М.: ООО «Русское слово - учебник», 2012. – 232 с.

252. Щедровицкий, Г.П. Исходные представления и категориальные средства теории деятельности / Г.П. Щедровицкий // Разработка и внедрение

- автоматизированных систем в проектировании [Электронный ресурс]. – М., 1975.
Режим доступа - <http://www.fondgp.ru/gp/biblio/rus/75>
253. Щербина, О.В. Гуманистически ориентированная профилактика школьной дезадаптации детей-инвалидов / О.В. Щербина [Электронный ресурс]// Вестник НовГУ. 2007. №42. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/gumanisticheski-orientirovannaya-profilaktika-shkolnoy-dezadaptatsii-detey-invalidov>
254. Щетинина, А.М. Социализация и индивидуализация в детском возрасте: учебное пособие / А.М. Щетинина. – Великий Новгород: НовГУ им Ярослава Мудрого, 2004 . – 132 с.
255. Эйдемиллер, Э.Г., Добряков, И.В. Никольская, И.М. Семейный диагноз и семейная психотерапия. Учебное пособие для врачей и психологов / Э.Г. Эйдемиллер, И.В. Добряков, И.М. Никольская. Изд. 2-е испр. и доп. – СПб.: Речь, 2006, - 352 с.
256. Эйдемиллер, Э.Г., Юстицкис, В. Психология и психотерапия семьи / Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис. 4-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 674 с.,
257. Элькин, В.М. Целительная магия музыки. Гармония цвета и звука в терапии болезней / В.М. Элькин. – СПб.: Респекс. 2000. – 224 с.
258. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. - М.: «Педагогика», - 563 с.
259. Энциклопедический словарь по психологии и педагогике [Электронный ресурс]. – 2013. Режим доступа - http://psychology_pedagogy.academic.ru/
260. Энциклопедия социологии, 2009 [Электронный ресурс] // Режим доступа – <http://enc-dic.com/word/n/Negativizm-socialn-59697.html>
261. Эриксон, Эрик Г. Детство и общество / Эрик Эриксон - Изд. 2-е, перераб. и доп./Пер. с англ. - СПб.: Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996.- 592 с.
262. Юнг, К.Г. Божественный ребенок: воспитание / К.Г. Юнг. - СПб. - М.: «О. АСТ-ЛТД», 1997. – 400 с.

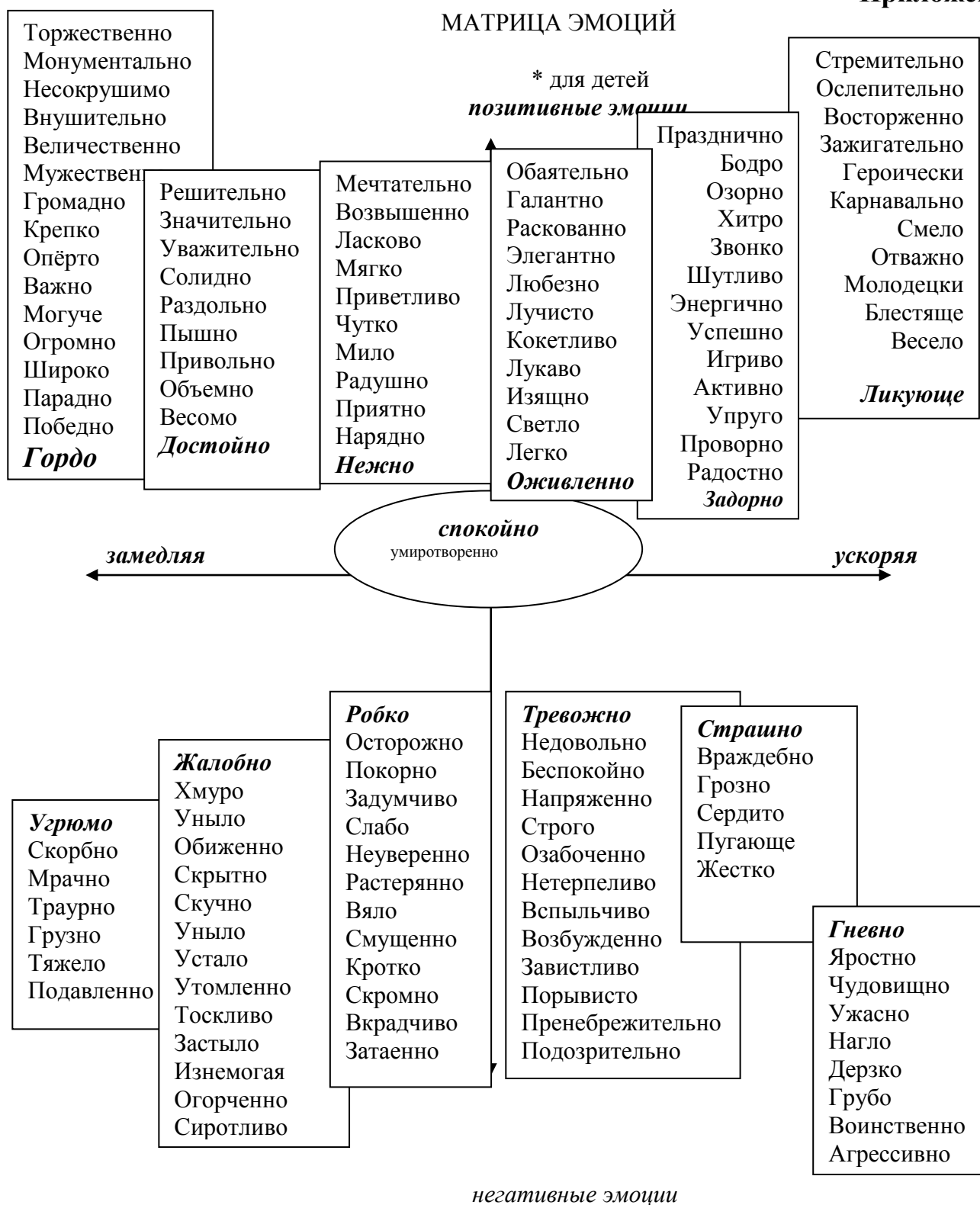
263. Юсов, Б.П. Взаимосвязь культурогенных факторов в формировании современного художественного мышления учителя образовательной области «Искусство». Избранные труды по истории, теории и психологии художественного образования и полихудожественного воспитания детей / Б.П. Юсов. – М.: Компания Спутник+, 2004. – 253 с.
264. Яненко, Л.П. Формирование основ духовно-нравственной культуры младших школьников средствами музыкального искусства: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Яненко Лариса Павловна – Елец, 2015. – 24 с.
265. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. — 365 с.
266. Abraham, H. Maslow. Motivation and Personality (2nd ed.) N.Y.: Harper & Row, 1970.
267. Anisimov, V.P. Art in transformation of negativism of the person // European Sceince and Technology [Text]: materials of the IX international research and practice conference, Munich, December 24-25, 2014 / publishing office Vela Verlag Waldkraiburg – Munich – Germany, 2014 . S.446-450
268. Baumrind, D. Parenting styles and adolescent development // R. M. Lerner, A. C. Petersen & J. Brooks-Gunn (Eds.), Encyclopedia of adolescence. Vol. 2, p.746-758.N. Y., 1991.
269. Boris Bim-Bad and Olga Kosheleva [Eds.] The Child's Nature in Autobiographical Mirror. A Teaching Aid in Educational Anthropology (Moscow: University of the Russian Academy of Education, 1998), 425 pp.
270. Dixon, R.A. Structure and development of metamemory in adulthood // Jour. of Gerontology. – 1983. - 38. - Pp. 682-688
271. Kanner, L. Childhood psychosis: initial studies and new insights V.H. Winston; distributed by Halsted Press Division, Wiley, New York, 1973, 283 p.
272. Kleynikova, T.P. Su cause e tradizionali bambini arte didattici, sotto la trasformazione negativismo. Italian Science Review. 2014; 10(19). PP. 47-52. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.ias-journal.org/archive/2014/october/Kleynikova.pdf>

273. Kristeva, J. Black sun: depression and melancholia / Julia Kristeva; Translated by Leon S. Roudiez, COLAMBIA UNIVERSITY PRESS, New York, 1980, 300 p.

274. Verbitsky, A.A., Kalashnikov, V.G. Category «context» and contextual approach in psychology // Psychology in Russia: State of the Art. Scientific Yearbook: Vol. 5. / Ed. by Yu.P. Zinchenko & V.F. Petrenko. – Moscow: Lomonosov Moscow State University; Russian Psychological Society, 2012. – p. 117-130.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1



* Состояние «*спокойно*» характеризует психофизиологическую характеристику нормативного биоритма человека – 65-70 пульсаций в минуту (у детей пульс гораздо выше). Дифференциация эмоциональных состояний в каждом из четырех секторов словаря определяется двумя составляющими – направленностью эмоций (позитивной или негативной) и степенью выраженности их проявления, в зависимости от динамики, - темпа и насыщенности переживания.

Методика диагностического наблюдения за проявлениями негативизма детей дошкольного возраста

Цель: измерение частоты проявления негативных реакций детей дошкольного возраста в режимных ситуациях жизнедеятельности.

Инструкция педагогу (родителю): в течение 10 рабочих дней проводите наблюдение за негативными реакциями ребенка в режимных ситуациях его жизни при воздействии на него окружающих (взрослых и сверстников) в течение дня. В бланке фиксации результатов наблюдения отметьте количество негативных реакций в тех или иных режимных ситуациях жизни. При этом следует учитывать особенности проявления кризиса 3-х лет, если желание ребенка конструктивно, но противоречит тому виду деятельности, который делают остальные дети, то это не является негативной реакцией, так как ребенок формулирует или показывает доступным ему образом свое желание (такое замечание актуально к наблюдению за детьми в возрасте с 3 до 4 лет).

<i>Упрямство</i> как форма проявления негативизма детей	<i>Капризность</i> как форма проявления негативизма детей
На любое предложение взрослого ребенок говорит «не хочу! Не буду!». Говорит «нет», если от него ждут «да»; Когда к нему обращаются, мотает отрицательно головой	Проявляет непоследовательность своих действий, избегая прямого выполнения просьбы
Неожиданно отказывается от поручения, которое раньше с радостью выполнял	Неожиданно отказывается от поручения, которое раньше с радостью выполнял
Когда взрослый не разрешает, ребенок протестует, но если ему уступают, все равно отказывается	Склонность к скрытному удовлетворению своей потребности (ждет, пока взрослый ослабит контроль за его деятельностью – отвернется или уйдет из помещения, и сделает желаемое действие)
Ребенок передразнивает взрослого, демонстративно, делая то, что запрещают	Склонность к раздражительности, вплоть до истерики;
Отказывается от любого предложения взрослого, настаивает на своем решении	Отказывается от любого предложения взрослого, опасаясь неудовлетворения своих намерений
Когда к нему обращаются, отворачивается	Когда к нему обращаются, отворачивается
Когда от него что-либо требуют, демонстративно делает наоборот	Когда от него что-либо требуют, избегает и делает наоборот
Открыто отказывается от чего-либо, потому что не желает изменять своего решения	Избегает открытого противостояния взрослому, проявляет хныканье, плач, физическое избегание любого взаимодействия, сон, предпочитает заниматься своими делами вне контроля взрослого
Изначально открыто протестует, но когда его оставляют, делает то, против чего протестовал	Склонность к избеганию и поиску благоприятных для него условий выполнения желаемого
Настаивает на своем первоначальном	Склонен удерживать свою позицию, даже

решении, даже если уже не хочет этого	если его убедили, что ему это не выгодно
Отказывается от того, что ему нравится и обвиняет потом близких в этом отказе	Отказывается от того, что ему нравится, потом плачет от досады
Кричит повторяя «Нет!», на слова взрослого не реагирует	Плачет навзрыд, на слова взрослого не реагирует
Упорно противоречит заявлению сделанному авторитарным тоном	После авторитарного заявления сделанного взрослым, избегает общения, проявляет симптомы эмоционального истощения (склонен принять позу эмбриона, уходит в другое помещение, проявляет замкнутость)
Демонстративный отказ от помощи и настойчивое стремление сделать что-то самостоятельно, даже, если для этого у ребенка недостаточно опыта и возможности	Открыто расстраивается, раздражается, когда взрослый авторитетно опережает уже реально сложившиеся возможности ребенка самостоятельно решить личностно-значимую задачу
Настойчивый выбор играть роль отрицательного персонажа, на фоне социального его(персонажа) осуждения	Предпочитает играть роль отрицательного персонажа, на фоне социального его осуждения
Дерется с другими детьми, отстаивая свои интересы, или жалуется взрослому, требуя наказания, если другой ребенок оказывается сильнее его	Жалуется взрослому, ожидая его защиты от деструктивного поведения сверстника. Избегает общения со сверстниками, которые проявляют деструктивное отношение к нему.
В ответ на замечание передразнивает взрослого	В ответ на замечание обижается на взрослого, плачет, грустит, вынашивает скрытые планы сопротивления вплоть до мести.
Стремится делать все наоборот, даже в ущерб собственным интересам	Внешне подчиняется требованиям взрослого, демонстрирует неудовольствие.
Из чувства противоречия готов выполнить неприятное поручение	Ищет любые формы отложить выполнение прямого указания, проявляя инициативу в необходимости удовлетворения, якобы срочно актуальных для него потребностей (например, «хочу пить», «хочу в туалет», «хочу сложить игрушки», «хочу дочитать сказку (книжку)», «хочу надеть другую кофту» и т.п.)
Делает все наоборот, чтобы подразнить взрослого	Будет объявлять о срочной необходимости удовлетворения его личностно-значимых потребностей, принимаемых взрослым избегая, таким образом действий предложенных взрослым.

Бланк фиксации результатов негативных проявлений ребенка

Режимные моменты	Частота проявления негативных реакций ребенка													
	Календарные дни наблюдений...													
1. Приход в группу детского сада														
2. Кормление														
3. Игра со сверстниками														
4. Игра с воспитателем														
5. Занятие														
6. Укладывание перед сном														
7. Пробуждение ото сна														
8. Уход из группы детского сада														

Обработка данных

Частота таких проявлений в поведенческих реакциях ребенка характеризует уровень нежелательного образования - негативизма ребенка дошкольного возраста.

Так, *низкому* уровню частоты негативных проявлений для нашей выборки детей будет соответствовать редкое количество негативных реакций – от 0 до 8 проявлений, *среднему* – от 9 до 15, *высокому* уровню – от 16 и больше.

Игры и упражнения для профилактики негативизма детей дошкольного возраста

Название игры или упражнения	Цель	Содержание
Игры и упражнения направленные на развитие эмоциональной лексики, эмоциональной отзывчивости, эмпатии, сопереживания		
«Свечка – настроение»	Развитие эмоциональной лексики, рефлексии	Дети передают друг другу зажженную свечку и рассказывают о своем настроении сами или с помощью педагога
«Настройка на определенное эмоциональное состояние»	Развитие эмоциональной лексики, узнавания эмоций, сопереживания, сочувствия	Детям предлагается для восприятия музыкальные отрывки или сюжетные картинки, или сказки, в которых транслируются эмоции разных модальностей, дети их угадывают или узнают и подражают им
«Использование роли»	Развитие эмоциональной лексики, эмпатии, сопереживания, рефлексии	Детям предлагается выбрать себе роль из сюжета сказки (песни, картинки) и проиграть ее, по возможности обогатить данную роль новым содержанием
«Узнавание и подражание эмоциям»	Развитие эмпатии, эмоциональной отзывчивости	Детям предлагается набор пиктограмм, обозначающих эмоции и задание угадать и воспроизвести их
«Оригинальное знакомство»	Рефлексия собственных переживаний через игровой образ	Дети по очереди представляются придуманным именем и отдают какой-нибудь свой предмет (игрушку, туфлю, платок и пр.) ведущему. Когда все дети представились, ведущий в произвольном порядке раздает предметы детям, если те называют себя не своим именем, а придуманным. Например, «Чей платок?», ответ «Мой, я – Человек Паук»
Игры и упражнения, направленные на релаксацию		
«Ласковушки»	Снятие нервно-мышечного напряжения	Ребенок садится или ложится в круг других детей, а они представляют, что их ручки – это лучики Солнца, бабочки, птички и т.п., дети бережно гладят ребенка, который лежит в центре круга
«Медвежонок»	Снятие нервно-мышечного напряжения	Ребенок, ложится в центр круга, дети водят хоровод вокруг него и поют песенку про медвежонка, в конце по сюжету песенки бережно будят Медвежонка, гладят его.
«Песочница»	Снятие нервно-мышечного напряжения	Дети представляют, что ни сидят в песочнице, набирают в ладошки песок и сжимают кулачки, затем расслабляют ручки
«Солнышко-тучка»	Снятие нервно-мышечного напряжения	Дети представляют, что они загорают на пляже, когда появляется тучка, то дети «сворачиваются» в позу эмбриона, когда

		выходит Солнышко – расслабляются и «разворачиваются»
«Росток»	Снятие нервно-мышечного напряжения	Дети представляют, что они зернышки растений, сидят в земле и ждут, когда пойдет дождик, дождик капает – дети стучат пальчиками по полу, с нарастающей силой, зернышко начинает расти и постепенно вырастает

Тренинги по запросу родителей для формирования согласованного педагогического взаимодействия в профилактике негативизма детей

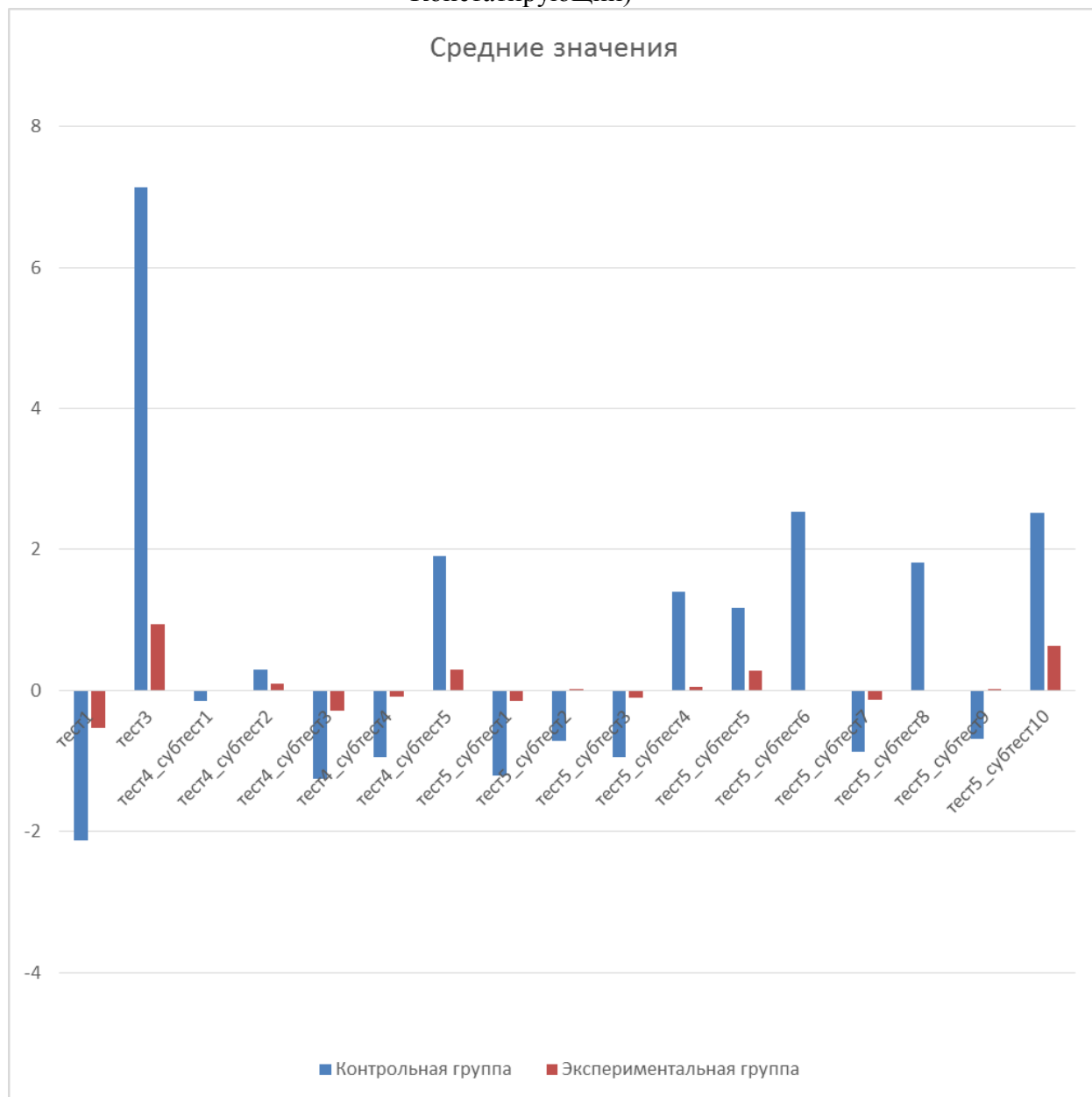
Тема	Цель	Содержание
Мой реальный ребенок	Актуализация знаний о том: 1. Какой он – мой ребенок? 2. Что меня радует (мне нравится) и что огорчает (злит) в моем ребенке? 3. Как мной обозначаются границы его и моего «Я»?	1. Психодраматическая разминка «Вынеси мусор»; 2. Арт-терапия «Портрет моего ребенка»; 3. Рефлексия.
Мой внутренний ребенок	Актуализация знаний о том: 1. Какие социально нормативные и ненормативные потребности («хочу») есть у меня? 2. Как быть со своими ненормативными желаниями?	1. Разминка: телесно-ориентированные упражнения «Лицо – дверь в мою жизнь» и «Колыбелька»; 2. Арт-терапия «Мои самые яркие впечатления детства» или «Как произошла или не произошла реализация моих детских «хочу?»»; 3. Составление списка своих «хочу» и его рефлексия в рамках ценностно-смыслового самоуправления.
Я – Родитель: какой я папа / какая я мама?	Актуализация знаний о том: 1. Как я создаю условия для доброго воспитания своего ребенка как человека самостоятельного (или зависимого, конформиста)? 2. Умею ли я всегда любить своего ребенка?	1. Разминка – проход по жизненному коридору в связке Родитель-Дитя; 2. Психодрама «Родительство: конкуренция (соревнование), приспособление (отзывчивость), избегание (либерализм), компромисс (временные передышки в конкуренции) и согласование (сотрудничество, взаимосодействие); 3. Игровое моделирование «Реальные ситуации моего родительства: как я пытаюсь доносить до своего ребенка свои ожидания? Умею ли я играть с ребенком дома?» и обсуждение в микрогруппах; 4. Фиксированный диалог-рефлексия «Письмо папы/мамы друг другу: в чем наши рассогласования (разногласия) и согласия в воспитании нашего ребенка?»
Мое внутреннее Родительство	Актуализация знаний о том, что: 1. Управление – это способность своевременно выявлять противоречия и	1. Разминка «Пространство рук в объятиях – энергия Любви»; 2. Арт-терапия «Там, где мне трудно – мой внутренний конфликт. На что я при этом опираюсь: на

	целесообразно адекватно разрешать их. 2. Родительство— это самоуправление и соуправление родословными ценностями в современных условиях жизни.	любовь или негативизм (подозрительность, недоверие, неуверенность в себе и ближнем, чувство вины)? 3. Рефлексия «Могу ли я изменить конфликт, каков мой ресурс? Знаю ли я ценности своего Рода?»
Супружество: свобода, опора и ограничения моего Я?	Актуализация знаний о том, что: 1. Супружество это когда удовольствие на двоих во имя третьего. 2. У каждого есть своя часть ответственности. 3. Когда супруг (супруга) чувствует себя несвободным (чувствует ограничения)? 4. Супружество – это зависимость или свобода, это «путы» (которые мешают) или опора (свобода для сотворчества)?	1. Разминка «Связанные одной нитью» (проход супружеской пары в связке по коридору жизненных обстоятельств). 2. Арт-терапия «Моя избранная Женщина /Мой избранный Мужчина» (каждый рисует на своем листе бумаги или оба супруга на одном - по выбору); 3. Рефлексия.
Мое внутреннее супружество: мое женское и мужское начала	Актуализация знаний о том, что: Всегда ли я мужчина (или бываю иногда мужланом?) Всегда ли я женщина (или часто могу быть стервозно-воинственной и подменять мужчину в инициативах?)	1. Гештальт – разминка «Проявление мужского и женского» 2. Осознание своих женских и мужских качеств 3. Обобщенная рефлексия-комментарий для самодиагностики.
Создание Пространства Любви: соборная инсталляция.	Подведение итогов тренинговой работы, обобщение и анализ полученного конструктивного опыта	Психодраматическое действо: Шаг 1: создание атмосферы актуального пространства своего Образа-Я (назови любые актуальные для себя три слова: существительное-прилагательное-глагол); Шаг 2: визуализация образа; Шаг 3: поиск предмета-символа, отражающего (резонирующего) со образом-Я в существующем пространстве бытия; Шаг 4: нахождение места своему предмету в общем пространстве мироустройства (создание инсталляции); Шаг 5: живая инсталляция – где и кто Я в созданном Пространстве Любви? (поиск своего места и функции); Шаг 6: рефлексия-письмо «Мое

		Настоящее в Свое Будущее» Шаг 7: перенос в реальность – что я хочу и могу создать здесь и теперь? Что я буду создавать завтра?
--	--	---

Количественный анализ диагностических данных методами статистической обработки данных

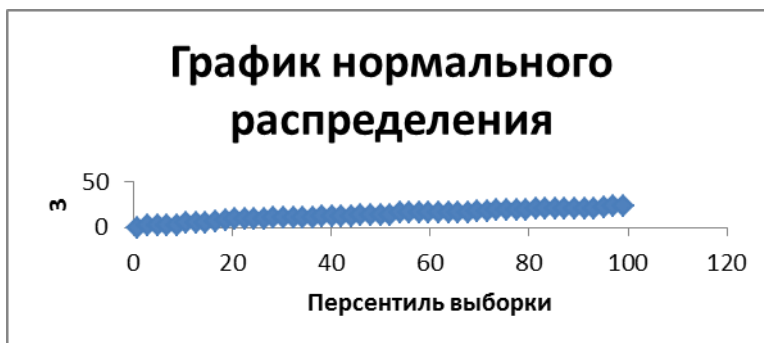
Экспериментальная и контрольная группы по среднему значению (Контрольный-Констатирующий)



Регрессионный анализ

Регрессионная статистика	
Множественный R	0,916517
R-квадрат	0,840004
Нормированный R-квадрат	0,836739
Стандартная ошибка	2,493849
Наблюдения	51

Дисперсионный анализ					
	<i>f</i>	<i>d</i>	<i>S</i>	<i>M</i>	<i>F</i>
		<i>S</i>	<i>S</i>	<i>F</i>	<i>Значимость F</i>
Регрессия	1	599,961	599,961	57,258	3,9E-21
Остаток	49	04,7449	,219285		
Итого	50	904,706			



Анализ по критерию корреляции Пирсона для экспериментальной группы на контрольном этапе исследования

Парный двухвыборочный t-тест для средних		
	<i>тесm1</i>	<i>тесm5_су бтесm6</i>
Среднее	11,134615 38	19,25
Дисперсия	33,020739 06	6,6617647 06
Наблюдения	52	52
Корреляция Пирсона	- 0,572109107	
Гипотетическая разность средних	0	
df	51	
t-статистика	- 7,774974446	
P(T<=t) одностороннее	1,63548E- 10	
t критическое одностороннее	1,6752849 5	
P(T<=t) двухстороннее	3,27096E- 10	
t критическое двухстороннее	2,0075837 7	

Парный двухвыборочный t-тест для средних		
	<i>тесm1</i>	<i>тесm3</i>
Среднее	11,1346 1538	126,90384 62
Дисперсия	33,0207 3906	526,51998 49
Наблюдения	52	52
Корреляция Пирсона	- 0,46817565	
Гипотетическая разность средних	0	
df	51	
t-статистика	- 31,94353895	
P(T<=t) одностороннее	1,08282 E-35	
t критическое одностороннее	1,67528 495	
P(T<=t) двухстороннее	2,16565 E-35	
t критическое двухстороннее	2,00758 377	

Парный двухвыборочный t-тест для средних		
	<i>тесm1</i>	<i>тесm4_сy</i> <i>бтесm5</i>
Среднее	11,134615 38	8,1346153 85
Дисперсия	33,020739 06	2,1579939 67
Наблюдения	52	52
Корреляция Пирсона	- 0,699027986	
Гипотетическая разность средних	0	
df	51	
t-статистика	3,1562006 7	
P(T<=t) одностороннее	0,0013411 34	
t критическое одностороннее	1,6752849 5	
P(T<=t) двухстороннее	0,0026822 67	
t критическое двухстороннее	2,0075837 7	

Приложение 6

Рекомендации по созданию арт-педагогических условий формирования согласованного педагогического взаимодействия в профилактике детского негативизма

1. Соблюдение таких принципов арт-педагогической деятельности, как принцип *безоценочности* взрослого к потребностям ребенка и их выражению; принцип *рефлексии* взрослыми переживаний ребенка; принцип *воспитания с опорой на родовые ценности* семьи.

2. Применение родителями и педагогами компенсирующей рефлексии: вербализовать за ребенка его потребности; совместный поиск согласованных способов удовлетворения потребностей ребенка.

3. Соблюдение всех этапов создания арт-педагогических условий формирования согласованного педагогического взаимодействия в профилактике детского негативизма:

1) применение средств художественной выразительности (изобразительной, музыкальной, танцевально-двигательной, сказкотворческой деятельности) для актуализации индивидуально значимых зон переживаний ребенка и эмпатийное пристраивание взрослых (педагога и родителя) к актуальному состоянию ребенка для создания доверительных, эмоционально теплых межличностных отношений;

2) обеспечение родителем совместно с педагогом психологически комфортных условий искреннего проявления ребенком своих переживаний и осознание взрослыми и вербализация ими эмоций, чувств, переживаний и потребностей ребенка;

3) совместный с ребенком поиск способов действий удовлетворения актуальных его потребностей;

4) оказание взрослыми (педагогом и родителем) помощи в реализации потребностей ребенка в искусственных и естественных условиях жизнедеятельности ребенка.

4. Соблюдать даже в конфликтных ситуациях такие правила общения с ребенком как:

1) поддерживать в ребенке чувство его достоинства, опираясь на его позитивный Образ-Я;

2) разрешать конфликтную ситуацию через пристройку к эмоциональному состоянию ребенка, осознание его переживаний (что и есть эмоциональная отзывчивость) и анализ мотивов действия ребенка и своих в поиске конгруэнтных поступков и его последствий;

3) отмечать позитивную динамику личностного роста как развития эмоциональной саморегуляции, самостоятельности ребенка, сравнивая его с самим собой, а не с другими детьми;

4) избегать любого оценивания личности ребенка со стороны, актуализируя процессы проявления адекватной самооценки;

5) принимать и одобрять все продукты созидательной творческой деятельности ребенка;

6) избегать в практике воспитания и общения директивные указания, требования, принуждения;

7) обеспечить для ребенка максимальную доступность всех необходимых материалов для привлекательного ему вида деятельности как возможно будущего предназначения;

8) уважать право ребенка отказаться от выполнения непривлекательных для него заданий, открытой вербализации своих чувств и переживаний;

9) уважать право ребенка просто наблюдать за деятельностью группы или заниматься чем-либо по желанию, если это не противоречит социальным и групповым нормам.

Примерная программа тренинг-семинаров «Арт-педагогических мастерских»

Арт-педагогическое сопровождение родителей осуществляется ведущими специалистами Центра НОЦ арт-педагогики ТвГУ в форме благотворительных семинаров-тренингов, семейных и индивидуальных консультаций, творческих мастер-классов для детей и их родителей, бабушек и дедушек в живописных местах Тверской области.

Ландшафт Природы исцеляет и восстановление своей природной целостности ОБРАЗА–Я участников наших мастерских происходит благодаря возможности СоТворения с Природой, которая позволяет вернуться к природосообразной сути своего Я, к истокам своего Здоровья Духа, Души и Тела. И обретая внутреннюю *гармонию ваять себя*, мы обретаем свой индивидуальный опыт созидания и детско-родительских, и супружеских, и деловых взаимоотношений в триединстве их проявления: духовной, душевной и физической жизнеспособности.

Быть предприимчивым значит быть духовно-интеллектуальным бизнесменом. В этом – специфика отечественного бизнеса человечности в человеке!

И потому как каждый ребёнок и взрослый искренне стремиться стать *человечным* (Челом ваять свою Вечность), что возможно с проявлением своей Любви, Веры и Предназначения, то наша цель:

Созидание пространства Любви как оптимальных условий раскрытия и развития творческого потенциала лидера каждого из участников: ведущих мастеров (арт-педагогов), родителей и их детей для становления их социально-адаптивного опыта успешной жизнеспособности.

Единственный принцип жизнедеятельности на родительских арт-мастерских:

**ЗДЕСЬ МОЖНО ДЕЛАТЬ ВСЁ,
ЕСЛИ ЭТО СОГЛАСОВАНО С БЛИЖНИМИ!**

Основные задачи наших арт-мастерских:

ДУХОВНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТУРИЗМ - создание психологически комфортных условий для творческого путешествия в свой внутренний мир и раскрытия своего потенциала в *реализации духовно-интеллектуальных ценностей* жизни;

ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЕ САМОУПРАВЛЕНИЕ путём активизации *эмоциональной отзывчивости*, возможностей творческого созидания своего Образа-Я и проявления своей *инициативной активности* в воплощении этого образа *в согласовании с близкими*.

ОТВЕТСТВЕННОСТЬ за безопасность себя и пространства, то есть тех, кто живёт рядом, - близких своих.

Координатор проекта «Арт-педагогические мастерские»:

Анисимов Владимир Петрович, директор научно-образовательного Центра арт-педагогики ТвГУ, генеральный директор Института арт-педагогики, заведующий кафедрой музыкального образования Тверского государственного университета, профессор Российской Академии Естествознания, Почетный работник высшего профессионального образования РФ.

ВЕКТОР ландшафтных родительских арт-мастерских 2016:

СОТВОРЯЯ ОБРАЗ – Я:

практика арт-педагогического Образования

СоТворя Образ-Я ЧелоВека, Мужчины и Женщины, Взрослого и Ребёнка, Отца и Матери, Бабушки и Дедушки в гармонии с Природой, мы открываем новые грани Я, ваяем храм Души и созидаем новые миры своего Дара – божественного Предназначения.

Общее описание программы родительских арт-мастерских:

Земля – круглая. Мы начинаем с круга и возвращаемся на круги своя к изначальной форме Гармонии с Миром в себе и с собой в Мире. Так, на первой встрече Мы – это собор ведущих мастеров, благодаря инициативной активности, будем созидать *Мандалу своей жизни* из материалов, заботливо предложенных нам Природой-матушкой и арт-терапевтическим

созиданием. С помощью мандалы мы погрузимся в собственный мир созидательных желаний, соблазнов и очарований, а также обнаружим потайные уголки своих «чуланов» - таинственных явлений и теневых сторон. Мандала каждого участника – это отражение Образа-Я.

Мандалы всех участников вместе подобны кругам на воде, которая помогает стать эмоционально отзывчивым и обрести глубину взаимоотношений в тренинге *«Соприкосновение с водой и в воде»*. Круги на воде сходятся и расходятся, образуя волны, и у каждого есть возможность почувствовать свою волну, чтобы жить в потоке. Так и каждому Мужчине и Женщине важно быть в своём потоке, дополняя друг друга до Целого. Поэтому на наших арт-мастерских мы заведём два Круга: *Мужской круг* и *Женский круг*, которые начнутся со встречи *«Женское и мужское начала»*. Женщина во мне: что берегу (позитивное) и от чего бегу (негативное)? Какие свойства и качества мне нравятся в себе как женское начало. Мужчина во мне: мои инициативы и активность их воплощения, на чем они базируются, откуда происходят. Ценности мужского начала: конкурирую и/или согласую? Гармоничен ли я?

МУЖСКОЙ КРУГ - арт-педагогическая практика сотворения в себе мужественности.

Целевая аудитория: мужчины от 14 лет.

Цель: актуализация сознательной мужественности как волевой активности, достигающей проявленности *вертикали духа* и непрерывной жизнеспособности.

Круг первый. **Я – сын** своих родителей и хранитель ценностей Рода.

Круг второй. **Я – муж** своей избранной женщины.

Круг третий. **Я – отец** своих детей и управленец Рода.

Также в пространстве **МУЖСКОГО КРУГА** пройдут:

- телесно-ориентированный тренинг «Мужские забавы» для мужчин от 14-ти лет;
- голосовой тренинг «Ворошение. Звучание моих субличностей» для мужчин от 18-ти лет;
- тренинг «Отцы и Дети» по антистрессовым и оздоровительным практикам по методике «Система Таланов» **Алексея Валева** для отцов с детьми от 5-ти до 10-ти лет. В структуре занятий: дыхательные игровые упражнения, суставная гимнастика и растяжка, игры на двигательное взаимодействие, упражнения для расслабления

ЖЕНСКИЙ КРУГ - арт-педагогическая практика сотворения в себе женственности.

Целевая аудитория: женщины от 18 лет.

Цель: осознание природы своей женственности и состояний, в которых женщина проявляет себя в отношениях с мужчиной; знакомство с практиками сбережения женского здоровья, воспитания культуры интимных отношений в семье.

В женском кругу мы будем исследовать, в каком «энергетическом полюсе» Вы сейчас больше находитесь – в мужском или женском, из какого полюса строите отношения в паре.

Исследуем также женские состояния, в которых женщина проявляет себя в отношениях с мужчиной – Мама, Жена и Дочка. В отношениях с мужчиной нам нужны все три состояния. У мужчины всю жизнь развитие идет по спирали, проходя на каждом витке 4 этапа. И на каждом этапе мужчине важно, чтобы женщина проявляла соответствующую этому этапу роль. Тогда женщина дает мужчине нужную энергию для развития, и сама многое получает в этом союзе. Наша способность проявлять себя в этих ролях сложилась в детстве, под влиянием сценариев, которые накоплены в нашем Роду. Мы можем продиагностировать, в каком состоянии находятся внутри нас эти состояния, и как они сочетаются между собой. Поищем возможности для гармонизации внутренних женских состояний и наполнения себя в каждом из них.

В пространстве ЖЕНСКОГО КРУГА пройдут:

- семинар-тренинг для женщин «Женская сила в отношениях с мужчиной – исследование внутренних женских состояний»;
- семинар-беседа «Культура интимных отношений в семье»;
- семинар – практикум по женскому здоровью;
- программа «Танец-мандала: Природа Женщины»;
- мастер-класс «Что таит в себе женская сумочка?» с изготовлением собственной сумки/кошелька.

И снова сходятся круги, бережно окольцовывая пространство Сотворения ОБРАЗА-Я, ведь и у мужчины, и у женщины есть любимые герои: растения, животные, явления Природы, сказочные персонажи и близкие люди, которые задают вектор развития, отражая наши желания и заботы. *На третьей общей встрече «Мой любимый герой»* мы обратимся к качествам наших героев в прошлом, настоящем и перспективам проявления в будущем.

Глубже погрузиться в жизнь любимого героя, почувствовать его состояние, обратиться к его ресурсам мы сможем также, благодаря игровой программе, основанной на техниках импровизационной психодрамы.

А затем от героев, *на четвёртой соборной встрече* мы перейдём к созиданию своего *«Автопортрета»*, обратившись к зеркалу Природы: Мои идеальные представления о человеке, каковы они? Что реального есть во мне из того, что идеально отображает человека? Какие созидательные проекты я воплотил за прошедший год, месяц, вчерашний день? Какой я «здесь и сейчас»? Что я хочу и буду воплощать сегодня, завтра, в текущем году? Какие я приношу в Дар людям?

Глубже познать Образ-Я можно будет и благодаря психодраматической программе *«Сотворяю Образ-Я: актерские упражнения в раскрытии личностного потенциала»*.

Пятая соборная встреча посвящена путешествию в природном ландшафте и созиданию *Храма души. «Мой храм души»*: самые красивые места моего Образа-Я и опасные зоны моего бытия. Опасаюсь ли я в себе (и если да, то чего?). Мои ступени к Храму Души: паузы и ориентиры на Пути. Что есть опора моей жизни? Кому я благодарен? Что культивирую и возвращаю в себе? Что есть человеческое во мне?

На *шестой соборной встрече* - *«Моя фотография»*, мы погрузимся в увлекательный эксперимент – создание терапевтической фотографии в созвучии с Природой – фотографии со смыслом, способной вернуть нас в детство, увидеть себя настоящего среди своих близких и совершить путешествие в будущее.

Путешествуя в природном ландшафте, из прошлого в будущее, у каждого из нас будет возможность заглянуть в *«Таинственный сад»*. Идя по тропинке к Саду, мы будем творчески экспериментировать с образом себя и образом Дома. Мы почувствуем и нарисуем Оживший Сад своей Души, станцуем Танец деревьев и поговорим на Языке деревьев, создадим наряд Садовника или Садовницы из тканей и природных материалов, а затем создадим свой Дом в Саду. А ещё нас ждёт *вкусный сад* для друга и творческое путешествие в Сад Души, выбор надёжного Спутника и исследование внутреннего чувства направления, способности ориентироваться в природном и социальном пространстве (осознавать границы и личную территорию, ориентиры развития, пути и перекрёстки – пересечения с близкими и дальними). А помогут нам в этом *инсталляции, музыкальные и танцевальные импровизации, ландшафтные фотографии*.

И завершением, объединяющим мужское и женское, детское и взрослое, внутреннее и внешнее, станет *седьмая соборная встреча «Мое Со-Творенное Я»*. Я – Личность: какая? ОбразоВание «Я» здесь и теперь. Мое место обусловлено... кем, чем и как? Кого я выбираю своим окружением: с кем я веду? У каждого из нас будет возможность ваять ОБРАЗ-Я, отразив его в исцеляющем ландшафте из глины.

СОТВОРЯЯ ОБРАЗ-Я мы опираемся на ценности, возвращенные как самостоятельно, так и бережно переданными нам ХРАНИТЕЛЯМИ ценностей Рода – нашими прародителями: бабушками и дедушками наших детей. Поэтому мы очень ждём на наши мастерские всех бабушек и дедушек, без которых наше ОбразоВание невозможно.

Какова роль старших в Роду: «Какая я бабушка? Какой я дедушка? Чего я хочу как бабушка? Что я хочу воплотить как дедушка? Каков мой план готовности к передаче лидерства в роду? Каково мое место в родовой системе? Что я храню, передаю и создаю? Чем я готов (а) заниматься завтра?

Круг пройден... Но каждый большой круг начинается с маленького и поэтому на наших ландшафтных родительских арт-мастерских, каждый родитель всегда может получить консультации ведущих, направленные на СоТворение ОБРАЗА-Я наших детей:

- семейные консультации;
- консультации по подготовке к зачатию и беременности;
- пройти индивидуальную нейропсихологическую диагностику детей от 2 до 12 лет, индивидуальные и групповые системные семейные расстановки;
- консультации по индивидуальной траектории развития ребёнка;
- системные расстановки коуча и психологические консультации по пониманию своего предназначения;
- консультации по здоровью детей и взрослых;
- консультации по йога-терапии позвоночника и репродуктивной системы;
- консультации по отслеживанию негативных состояний и их преобразованию в конструктивные стратегии взаимодействия;
- консультации по СоТворению семейного арт-терапевтического пространства развития и оздоровления семьи.