В.И. МОРОЗОВА
(Волгоград)

ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИЕ ОТНОШЕНИЯ КАК ФАКТОР СОТРУДНИЧЕСТВА ПЕДАГОГОВ С СЕМЬЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С ОВЗ, В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Рассмотрены особенности детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с ОВЗ. Проанализированы наиболее часто встречающиеся трудности родительства, понимание и осознание которых смогут способствовать процессу социализации и инициативной активности педагогов в максимальном задействовании института семьи в подготовке детей к инклюзивному образованию.

Ключевые слова: *инклюзивное образование, детско-родительские отношения, взаимодействие педагога с семьей в образовательном процессе, семья, воспитывающая ребенка с ОВЗ.*

Мастерство инклюзии состоит из взаимодействия целого ряда участников: самого ребенка, его семьи, инклюзивной образовательной среды, директора и педагогического состава школы, руководителя инклюзии и тьютора. Все они являются партнерами, работающими вместе, поскольку для создания общей мозаики – успешной инклюзии – важна каждая деталь.

Др. Ронит Велгрин

В настоящее время процесс инклюзии в образовании, под которым мы понимаем совместное воспитание и обучение детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и детей, не имеющих таких ограничений, получает все большее распространение. Это значительно влияет на весь процесс подготовки специалистов по направлениям педагогического и психолого-педагогического образования, который необходимо осуществлять с ориентацией на их готовность работать в школьных классах и группах, объединяющих в своем составе нормотипичных детей и учащихся с ОВЗ. Этого требуют и современные законодательные документы, в которых подчеркивается важность внедрения инклюзивных подходов в систему образования Российской Федерации. Президент Российской Федерации В.В. Путин в 2014 г. в своем Послании к Федеральному собранию указал на важность обретения педагогами компетенций по работе с детьми с ОВЗ. Государственная программа «Доступная среда» на 2011–2020 гг. ориентирует образовательные учреждения на создание правовых, экономических и институциональных условий, способствующих интеграции людей с ограниченными возможностями в общество и повышению уровня их жизни. Одним из основополагающих документов педагога, который вступил в силу 1 января 2017 г., является профессиональный стандарт [8]. Инклюзивная компетентность педагога относится к уровню специальных профессиональных компетентностей. Это интегративное личностное образование, обусловливающее способность учителей осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзии, учитывая разные образовательные потребности учащихся и обеспечивая включение ребенка с ОВЗ в среду образовательной организации, создание условий для его развития и саморазвития. Согласно новому стандарту, педагог должен уметь общаться с детьми, признавая их достоинство, понимая и принимая их, уметь проектировать и создавать ситуации и события, развивающие эмоционально-ценностную сферу ребенка (культуру переживаний и ценностные ориентации ребенка), уметь строить воспитательную деятельность с учетом культурных различий детей, половозрастных и индивидуальных особенностей, поддерживать в детском коллективе деловую дружелюбную атмосферу [8; 9].

По словам Е.Н. Кутеповой, заместителя руководителя Института проблем инклюзивного образования, знания, умения и навыки педагогов общего образования не должны дублировать подготовку специалистов специального (дефектологического) образования. Специалистом инклюзивного образования должен быть педагог нового типа, не сводимый к типичной «сумме» нынешних педагогов массовой школы и педагога-дефектолога [5]. На наш взгляд, это высказывание дает некоторые пояснения в требованиях к подготовке будущих педагогов инклюзивной среды. Если обратиться к профессиональному стандарту педагога, уже упомянутому нами ранее, можно сказать о том, что данный документ отражает необходимые уровни сформированности у педагогов не только профессиональных компетенций, но и личностных. Например, готовность принять различных детей независимо от их индивидуальных особенностей, учебных достижений, языка, культуры. Педагогу необходима про-

© Морозова В.И., 2018

фессиональная установка на обучение и воспитание любого ребенка, вовлечение родителей как активных участников педагогического процесса, взаимодействие с другими, более узкими специалистами, включенными в жизнь ребенка (тьютор, дефектолог, специалист по АВА-терапии).

Анализ работ современных исследователей по проблемам реализации «включенного» образования в России (С.В. Алехина, Е.Н. Кутепова, Е.В. Самсонова, Н.Я. Семаго, А.Ю. Шеманов) позволил нам выделить *дополнительные возможности внедрения инклюзии в образовательный процесс*, которые, на наш взгляд, недостаточно рассмотрены на сегодняшний день. Одна из этих возможностей состоит в том, что школам становится необходимым изучать, рассматривать и активно задействовать потенциал родительского влияния на ребенка с ОВЗ. Другая находится в прямой взаимосвязи с первой: родителям требуется быть включенными в проблематику взаимодействия ребенка и социума, трудностей адаптации, изучать возможности их смягчения и преодоления. Именно семья как первичный институт социализации имеет решающее влияние на развитие основных черт личности ребенка, на формирование у него нравственно-положительного потенциала к взаимодействию в инклюзивной среде. *Данная статья посвящена вопросу нарушений внутрисемейных отношений, прежде всего в диаде «мать – ребенок», которые повлекут за собой существенные трудности социализации в инклюзивной школе у детей с ОВЗ.*

Практический опыт исследования нами психолого-медико-педагогических услуг, оказанных учреждениями социальной защиты и центрами реабилитации детей, показывает, что в процессе инклюзивного обучения практически не учитывается психолого-педагогическое сопровождение родителей как субъектов содействия качественному школьному образованию (только 15% услуг, оказанных специалистами по комплексной реабилитации за 2016 г., были направлены на воздействие непосредственно на родителей ребенка). В связи с этим, на наш взгляд, мероприятия, направленные на обучение ребенка, не всегда достигают запланированного результата [6]. Одним из видов деятельности педагога, способствующих частичному восполнению указанного пробела в работе учреждений, является работа с родителями учащихся, направленная на гармонизацию детско-родительских отношений.

Детско-родительские отношения, по определению Н.В. Ивановой, – это система межличностных установок, ориентаций, ожиданий в вертикальном направлении по возрастной лестнице: снизу вверх (диада «ребенок – родители») и сверху вниз (диада «родители – ребенок»), определяемых совместной деятельностью членов семейной группы и общением между ними [3]. Данное определение наиболее полно отражает спектр характеристик для психодиагностического изучения, рассмотренного в дальнейшем. Одним из главных компонентов диады «родители – ребенок», на наш взгляд, также можно считать родительскую позицию. Обращаясь к определению А.С. Спиваковской, *родительская позиция* – это целостное образование, реальная направленность воспитательной деятельности родителей, возникающая под влиянием мотивов воспитания. В ее работах выделены *основные характеристики оптимальной родительской позиции*, главными из которых названы адекватность, динамичность, прогностичность [10].

1. Адекватность – степень ориентирования родителей в принятии индивидуальных особенностей ребенка, его специфического развития, соотношения качеств, объективно присущих ребенку, и качеств, видимых и осознаваемых родителями. Таким образом, адекватность родительской позиции может быть определена как умение родителей видеть и принимать индивидуальность своего ребенка. Данная характеристика является одним из важных показателей родительской позиции в процессе инклюзивного обучения. Ребенок с ОВЗ в зависимости от нозологических особенностей не всегда будет успешен в освоении знаний, соблюдении правил поведения ученика, особенно на первых этапах обучения в школе. Важной особенностью взаимодействия педагога с родителем такого ребенка является обучение взрослого замечать происходящие изменения в развитии школьника, несмотря порой на их малозначительность при сравнении с успехами других детей. Еще одной особенностью данной характеристики, по нашему мнению, может быть целесообразное установление образовательных требований к ребенку с ОВЗ. Необходимо соотнести возможности обучения ребенка с клиническим, психологическим, социальным и педагогическим диагнозами и в дальнейшем при необходимости корректировать требования родителей в необходимую сторону объема и темпа всех видов нагрузки.

2. Динамичность – степень нестационарности родительских позиций, способность к изменениям форм и способов взаимодействия с ребенком, умение перестраивать методы воспитания ребенка по ходу его взросления и в связи с различными изменениями условий жизни семьи. Основной задачей педагога при работе с родителями в рамках данной характеристики является постепенное осознание взрослыми того, что в процессе взросления у ребенка с ОВЗ появляются и проявляются когнитивные, личностные и поведенческие особенности, невыраженные ранее и не всегда носящие положительный характер. В связи с этим родительская позиция не должна быть статична и неизменна для школьника в семь и десять лет. Необходимо модифицировать формы и методы детско-родительского взаимодействия в связи с возрастными изменениями ребенка, различными жизненными ситуациями, сменой условий.

3. Прогностичность – способность родителей к экстраполяции, предвидению перспектив дальнейшего развития ребенка и способность к построению взаимодействия с ребенком с учетом этого предвидения. Педагогу надо побуждать членов семьи к рефлексивному анализу детско-родительских отношений, к принятию самостоятельных, обоснованных решений в выборе стиля взаимодействия. Необходимо, чтобы каждый родитель осознавал и реализовывал свою собственную стратегию в воспитании ребенка, становился главным проектировщиком содержания и конечного продукта.

На наш взгляд, предложенные характеристики *оптимальной родительской позиции* являются весьма успешными. Мы выделяем три широкие отличительные характеристики отношения родителя к ребенку, взаимосвязанные с процессами обучения и воспитания, в том числе и в инклюзивной школе. Таким образом, в качестве объекта первичной диагностики педагог совместно с психологом может изучить предложенные характеристики.

В ходе исследования нами был проведен систематический анализ теоретико-методической литературы последних лет и выделены *наиболее часто встречающиеся трудности детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с ОВЗ.* Ознакомление педагога с представленными нами трудностями способствует осознанию отрицательного воздействия нарушений детско-родительских отношений на социализацию детей, необходимости своевременной коррекции условий, препятствующих обучению ученика в инклюзивной школе.

1. Несоответствие родительским ожиданиям. На основе представлений о развитии ребенка, сравнения с другими детьми родитель (часто неосознанно) прогнозирует его достижения, рост его самостоятельности и возможностей, изменения собственной роли. Впоследствии, когда развитие ребенка не достигает установленного родителями уровня, а его поведение и особенности личности кажутся необычными, ярко отличающимися от сверстников, семья обращается за помощью к специалистам. Как правило, при этом взрослый надеется на быстрое излечение ребенка, возвращение его к нормальному состоянию и готов уделять больше времени и сил на занятия с ним. Он согласен на некоторый период жизни отдать приоритет своей родительской функции. Открытие, что его ребенок не болен, а развивается особенным образом, и для коррекции его развития понадобятся годы, а то и вся жизнь, становится поворотным моментом в жизни родителя. Он понимает, что, возможно, придется отказаться от реализации каких-то жизненных планов, связанных с определенными ценностями и потребностями. На эмоциональном уровне родитель реагирует на это открытие целой гаммой противоречивых чувств [2].

С целью сравнительной диагностики родительских ожиданий нами была использована методика «Шкала степени отверженности ребенка в семье» А.Г. Лидерса. Методика позволяла выявить степень совпадения неблагоприятных и благожелательных черт, имеющихся, по мнению родителей, у ребенка с ОВЗ, с их представлениями об «идеальном ребенке». В опросе приняли участие 40 родителей, воспитывающих детей с нарушениями в развитии (слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, интеллекта). По итогам анализа показателя «степень совпадения черт» было выявлено 28% семей с *высоким уровнем принятия* ребенка. Это означает, что ребенок чувствует себя любимым, нужным и желанным, ситуация в семье для него благоприятная. У 42% ситуация в семье соответствует *среднеблагоприятным показате*лям (в формулировке автора методики). Ребенок в большей мере не соответствует ожиданиям родителей, определенные особенности остаются непринятыми. Мечты родителей об «идеальном ребенке» не реализовались, но при этом они не приписывает ребенку негативных качеств личности, а стараются оценить его с положительной стороны. У 30% родителей наблюдается явное

или скрытое *отвержение* ребенка в семье. Это означает, что ребенок может периодически раздражать родителей и чувствовать себя отвергнутым. В силу того, что интеллектуальные и характерологические особенности ребенка с нарушениями не соответствуют мечтам родителей, они испытывают чувство неудовлетворения и обиды. Однако внешние особенности ребенка отвечают требованиям и ожиданиям родителей: они видят своих детей красивыми, миловидными, ловкими.

При анализе показателя «степень нежелательных черт» 20% родителей показали *явное отвержение* ребенка с нарушениями в развитии. У ребенка, в глазах родителей, преобладают нежелательные черты характера, которые постоянно раздражают или волнуют их. Диагностические результаты 45% участников показали *среднеблагоприятную* ситуацию в семье. У ребенка имеется целый ряд отрицательных качеств, которые раздражают и угнетают родителей, они нередко ругают ребенка за их проявление и пытаются их скорректировать. В глазах 35% родителей у их ребенка отсутствуют неблагоприятные и отрицательные качества. Возможно, родители пытаются компенсировать собственный психологический дискомфорт или стремятся замаскировать реальное отношение к ребенку проявлениями повышенной заботы и внимания [7]. Данное исследование подтверждает наличие сильных противоречий между представлениями родителей об «идеальном» и «реальном» ребенке. Они проявляются в виде неосознания психолого-педагогических особенностей ребенка с ОВЗ и рекомендуемых стилей взаимодействия с ним.

2. Симбиотические отношения между матерью и ребенком. Проявляются как негативное переживание отделения матери от ребенка и ребенка от матери. Как утверждает О.В. Хухлаева, в таких случаях ребенок может играть роль «эмоционального костыля матери», т. е. помогать компенсировать те или иные собственные внутренние конфликты. Поэтому симбиотические отношения, как правило, достаточно устойчивы и могут сохраняться не только у детей, но и в более позднем возрасте – подростковом и юношеском [11]. Малейшая угроза разрушения этой связи может спровоцировать у ребенка реакцию на соматическом уровне. Часто симбиотическая связь в инклюзивной среде проявляется в том, что ребенок не в состоянии выпустить мать из поля зрения – она не может выйти из кабинета в школе. Такое взаимодействие часто воспринимается учителем как незаинтересованность ребенка в близких отношениях со сверстниками и другими взрослыми, ощущение особости контакта «мать – ребенок» затрудняет деятельность педагога во время урока и способствует нарушению психологического климата в коллективе класса

3. Нахождение в постоянном состоянии стресса. Отмечается, что каждая семья, воспитывающая особого ребенка, испытывает стресс, сила которого зависит от тяжести состояния и возраста ребенка. Стресс в большей степени проявляется у матерей, которые демонстрируют очень низкую самооценку в связи с тем, что недостаточно хорошо, по их мнению, выполняют свою родительскую роль. После первого стресса, вызванного постановкой диагноза, переживания родителей приобретают яркую специфику, что связано с неопределенностью будущего [5; 11]. В ходе пилотажного опроса родителей будущих первоклассников с ОВЗ нами было замечено, что чаще всего родители не знают, будет ли их ребенок усваивать общеобразовательную программу, какую школу им лучше выбрать, как говорить с учителем, объясняя проблемы ребенка, чтобы не быть неправильно понятым, не будет ли их ребенок изгоем в коллективе сверстников. При проведении анализа показателя «шкала тревоги» методики диагностики отношения к болезни ребенка (В.Е. Каган, И.П. Журавлева) у 60% родителей нами выявлена тревожность по отношению к ребенку с нарушениями в развитии. Эти переживания часто формируют картину «вторичной аутизации», когда у родителей снижается потребность в общении, появляется страх перед переменами, учащаются эмоциональные срывы.

4. Отсутствие моральной поддержки со стороны близких и друзей. Семья ребенка с ОВЗ часто лишена моральной поддержки не только знакомых, но и близких людей, что связано с низким уровнем информированности общества, окружающие в большинстве случаев ничего не знают о тех или иных нарушениях, и родителям бывает трудно объяснить им причины поведения ребенка. Нередко семья сталкивается с нездоровым интересом соседей, с недоброжелательностью, агрессивной реакцией людей в транспорте, магазине, на улице и даже в образовательном учреждении. Необходимо отметить, что данная проблема волнует и родителей «особых» детей на Западе, хотя там уровень информированности общества значительно выше. Реакция родителей различна. Интересен факт, что, по данным западных исследователей (Myer & Goldberg, Baxter, Bristol & Schopler и др.), большинст-

во родителей пытается объяснить окружающим состояние ребенка, меньшее количество – молчит или просто уходит. Наблюдения за российскими семьями позволили сделать вывод, что реакции распределяются прямо противоположным образом: большинство молчит либо просто уходит, и лишь единицы пытаются объяснить окружающим состояние ребенка. Связано это, видимо, с меньшей информированностью российского общества о проблемах особых детей, т. е. объяснение не находит должного отклика [4; 12].

Таким образом, предпринятая попытка исследовать детско-родительские отношения в семьях, воспитывающих ребенка с ОВЗ, позволила выявить некоторые характерные для данных семей особенности, учет которых откроет пути сотрудничества педагогов и родителей в системе инклюзивного образования. Анализ теоретических работ и практических исследований показал, что в семьях, воспитывающих ребенка с ОВЗ, имеет место своеобразие типов отношения родителей к детям, применение неконструктивных стилей семейного воспитания, наличие противоречивых чувств, связанных с глубокими эмоциональными переживаниями родителей. Все это влияет на детско-родительские отношения и тем самым отрицательно воздействует на социализацию детей в среде инклюзивного образования. Существует необходимость вовлечения родителей в подготовку детей к школе с компонентом инклюзивного образования с учетом особенностей их отношения к собственному ребенку. Для ребенка с ограниченными возможностями такое отношение со стороны родителей позволит сформировать собственное положительное отношение к окружающему миру и стать активным его участником.

Список литературы

1. Алехина С.В. Педагог инклюзивной школы. Новый тип профессионализма // Образование в Кировской области. 2015. № 1. С. 13–20.
2. Бардышевская М.К., Бардышевский Н.В., Львова И.А. [и др.]. Аутизм: методические рекомендации по психолого-педагогической коррекции: сб. метод. работ. М.: Сигналъ, 2001.
3. Иванова Н.В. Формирование социального пространства отношений ребенка в дошкольном образовательном учреждении. Череповец, 2002.
4. Керре Н.О. К вопросу об особенностях социального окружения аутичных детей // Молодой ученый. 2009. № 7. С. 238–243.
5. Кутепова Е.Н. К вопросу подготовки специалистов для реализации инклюзивной практики в системе образования // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: материалы Междунар. науч.-практ. конф. 20–22 июня 2011 г. М., 2011.
6. Морозова В.И. Особенности родительского принятия ребенка с проявлениями аутизма в отличие от детей других нозологических групп // Служба практической психологии в системе образования: современные тенденции и вызовы: сб. материалов XXII Междунар. науч.-практ. конф. СПб., 2018. С. 286–291.
7. Морозова В.И., Черникова Т.В. Влияние родительского восприятия на социализацию дошкольников с проявлениями аутизма // Психологическое здоровье человека: жизненный ресурс и жизненный потенциал: материалы III Междунар. науч.-практ. конф. Красноярск: Версо, 2016. С. 154–161.
8. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс]: Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (с изм. от 25.12.2014). URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf (дата обращения: 13.03.2018).
9. Романовская И.А., Хафизуллина И.Н. Развитие инклюзивной компетентности учителя в процессе повышения квалификации [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования: электрон. науч. журн. 2014. № 4. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=14333 (дата обращения: 10.03.2018).
10. Спиваковская А.С. Психотерапия: игра, детство, семья: в 2 т. М.: Апрель Пресс; Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2004. Т. 1.
11. Хухлаева О.В. Классификация нарушений психологического здоровья дошкольников и младших школьников // Психологическая наука и образование. 2013. № 5. С. 81–90.
12. Mash E., Wolf D. Abnormal child psychology. Wadsworth: Thomson learning, 2004.

* * *

1. Alehina S.V. Pedagog inkljuzivnoj shkoly. Novyj tip professionalizma // Obrazovanie v Kirovskoj oblasti. 2015. № 1. S. 13–20.
2. Bardyshevskaja M.K., Bardyshevskij N.V., L'vova I.A. [i dr.]. Autizm: metodicheskie rekomendacii po psihologo-pedagogicheskoj korrekcii: sb. metod. rabot. M.: Signal#, 2001.
3. Ivanova N.V. Formirovanie social'nogo prostranstva otnoshenij rebenka v doshkol'nom obrazovatel'nom uchrezhdenii. Cherepovec, 2002.
4. Kerre N.O. K voprosu ob osobennostjah social'nogo okruzhenija autichnyh detej // Molodoj uchenyj. 2009. № 7. S. 238–243.
5. Kutepova E.N. K voprosu podgotovki specialistov dlja realizacii inkljuzivnoj praktiki v sisteme obrazovanija // Inkljuzivnoe obrazovanie: metodologija, praktika, tehnologii: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. 20–22 ijunja 2011 g. M., 2011.

6. Morozova V.I. Osobennosti roditel'skogo prinjatija rebenka s projavlenijami autizma v otlichie ot detej drugih nozologicheskih grupp // Sluzhba prakticheskoj psihologii v sisteme obrazovanija: sovremennye tendencii i vyzovy: sb. materialov XXII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. SPb., 2018. S. 286–291.

7. Morozova V.I., Chernikova T.V. Vlijanie roditel'skogo vosprijatija na socializaciju doshkol'nikov s projavlenijami autizma // Psihologicheskoe zdorov'e cheloveka: zhiznennyj resurs i zhiznennyj potencial: materialy III Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Krasnojarsk: Verso, 2016. S. 154–161.

8. Ob utverzhdenii professional'nogo standarta «Pedagog (pedagogicheskaja dejatel'nost' v sfere doshkol'nogo, nachal'nogo obshhego, osnovnogo obshhego, srednego obshhego obrazovanija) (vospitatel', uchitel')» [Jelektronnyj resurs]: Prikaz Mintruda Rossii ot 18.10.2013 № 544n (s izm. ot 25.12.2014). URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf (data obrashhenija: 13.03.2018).

9. Romanovskaja I.A., Hafizullina I.N. Razvitie inkljuzivnoj kompetentnosti uchitelja v processe povyshenija kvalifikacii [Jelektronnyj resurs] // Sovremennye problemy nauki i obrazovanija: jelektron. nauch. zhurn. 2014. № 4. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=14333 (data obrashhenija: 10.03.2018).

10. Spivakovskaja A.S. Psihoterapija: igra, detstvo, sem'ja: v 2 t. M.: Aprel' Press; Izd-vo JeKSMO-Press, 2004. T. 1.

11. Huhlaeva O.V. Klassifikacija narushenij psihologicheskogo zdorov'ja doshkol'nikov i mladshih shkol'nikov // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. 2013. № 5. S. 81–90.

Parent-child relations as a factor of cooperation between a teacher and a family bringing up a disabled child in the system of inclusive education

The article deals with the features of child-parent relations in families raising children with disabilities. It presents the analysis of the most common difficulties of parenthood, understanding and awareness of which can contribute to the process of socialization and initiative activity of teachers in involving families to prepare children for inclusive education.

Key words: *inclusive education, parent-child relations, interaction of teachers with families in the educational process, family bringing up a disabled child.*

(Статья поступила в редакцию 16.04.2018)

Т.В. ГРЕБЕНЩИКОВА
(Новокузнецк)

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ РЕБЕНКА В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Раскрывается проблема обеспечения эмоционального благополучия ребенка в дошкольной образовательной организации. На основе анализа существующих подходов к определению эмоционального благополучия дошкольника и его составляющих определены целевые ориентиры и ключевые направления педагогического сопровождения эмоционального благополучия ребенка в дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова: *эмоциональное благополучие, педагогическое сопровождение, условия эмоционального благополучия дошкольника, компоненты эмоционального благополучия.*

Социальная ситуация развития современного ребенка, характеризующаяся напряженным ритмом жизни, эмоциональными перегрузками, проявлениями агрессии, раздражительности, эмоциональной несдержанности, носителями которых выступают взрослые, сверстники, СМИ, оказывает значительное влияние на эмоциональное состояние дошкольника. Возрастающее с каждым годом число детей, имеющих отклонения в эмоциональной сфере, обнаруживает необходимость определения в качестве одной из приоритетных задач дошкольного образования охрану и укрепление не только физического, но и психического здоровья, в том числе эмоционального благополучия воспитанников. Актуальность заявленной проблемы обусловлена тем значением, какое имеет эмоциональное благополучие для настоящего и будущего развития ребенка. Устойчиво положительное, комфортное эмоциональное состояние рассматривается исследователями (О.И. Бадулина [1], О.А. Воробьева [3], А.Д. Кошелева [6] и др.) как базовое, являющееся основой полноценного психического развития и успешной социализации ребенка.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования подчеркивается, что условия реализации

© Гребенщикова Т.В., 2018