

**С. А. ЛЕБЕДЕВА**

**ПСИХОЛОГИЯ  
ДОШКОЛЬНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ**

С. А. Лебедева

# **ПСИХОЛОГИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Монография

Чебоксары  
Издательский дом «Среда»  
2021

УДК 373  
ББК 74.10  
Л33

***Рецензенты:***

доктор психологических наук, профессор  
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный лингвистический  
университет им. Н.А. Добролюбова»  
***Г.В. Сорокоумова***

кандидат психологических наук, доцент  
БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования»  
Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики  
***С.Г. Краснова***

**Лебедева С. А.**

**Л33 Психология дошкольного образования** : монография /  
С. А. Лебедева. – Чебоксары: ИД «Среда», 2021. – 104 с.

**ISBN 978-5-907411-51-7**

В монографию включены результаты многолетней преподавательской работы по проблеме профессиональной подготовки дошкольных педагогов к работе с детьми раннего и дошкольного возраста. В ней представлена авторская позиция, рассматриваются особенности работы педагога с разными категориями детей: с нормативным развитием, одаренных и детей с ограниченными возможностями здоровья, факторы и условия их развития.

В монографию также включены результаты собственных исследований автора в области детской психологии: памяти и мышления, знаково-символической, игровой деятельности, психологической готовности ребенка к школе.

Результаты работы имеют широкое практическое применение в системе образования детей дошкольного возраста. Издание рекомендуется студентам, магистрантам, аспирантам педагогических вузов, воспитателям ДОУ.

DOI 10.31483/a-10301

© Лебедева С. А., 2021

ISBN 978-5-907411-51-7

© ИД «Среда», оформление, 2021

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	4
ГЛАВА 1. ЧТО НУЖНО ЗНАТЬ ВОСПИТАТЕЛЮ О ПСИХОЛОГИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА....	7
1.1. Психологическая характеристика развития ребенка раннего возраста .....	7
1.2. Условия психического развития ребенка в дошкольном возрасте.....	14
1.3. Деятельность дошкольника.....	20
1.4. Познавательная сфера дошкольника .....	28
1.5. Формирование личности дошкольника.....	37
1.6. Развитие индивидуальности ребенка.....	42
1.7. Психологическая готовность ребенка к школе .....	50
1.8. Новообразования дошкольного возраста .....	53
ГЛАВА 2. КАК ИЗУЧАТЬ ПСИХОЛОГИЮ РЕБЕНКА? .....	54
2.1. Специфика психолого-педагогической диагностики дошкольного возраста .....	54
2.2. Диагностика умственного и личностного развития детей.....	56
ГЛАВА 3. КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА ВОСПИТАТЕЛЯ .....	58
3.1. Принципы и правила коррекционной работы с детьми.....	58
3.2. Специфика организации коррекционной работы с детьми .....	60
3.3. Методы коррекционной работы .....	60
3.4. Основные направления коррекционной работы .....	77
ГЛАВА 4. ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ ВОСПИТАТЕЛЯ С РАЗНЫМИ КАТЕГОРИЯМИ ДЕТЕЙ.....	85
4.1. Особенности работы воспитателя с детьми группы «риска».....	85
4.2. Особенности работы воспитателя с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья .....	87
4.3. Особенности работы воспитателя с одаренными детьми.....	89
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	94
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК .....	100

## ВВЕДЕНИЕ

Современная ситуация в образовании определяется не только введением новых Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) общего образования, содержащих требования к обучающимся, но и нового профессионального стандарта педагога. Педагог рассматривается как ключевая фигура реформирования образования. Это подтверждает высказывание К.Д. Ушинского о том, что в деле обучения и воспитания, во всем школьном деле ничего нельзя улучшить, минуя голову учителя.

Стандарт задает высокие требования к профессиональной компетентности педагога, одновременно повышая его ответственность за результаты педагогической деятельности. Наряду с уже известными компетенциями, которые педагог обязан реализовывать в профессиональной деятельности (эффективно регулировать поведение обучающихся), появились и новые (уметь общаться с детьми, признавая их достоинство и принимая их независимо от достижений; проектировать психологически безопасную и комфортную среду) и др. Современный педагог должен владеть психолого-педагогическими технологиями, в том числе, инклюзивными, необходимыми для адресной работы с различными контингентами обучающихся. Это дети обычные, одаренные, социально уязвимые, дети, попавшие в трудные жизненные ситуации; дети-мигранты; дети-сироты; дети с ограниченными возможностями здоровья, дети с девиациями поведения, дети с зависимостью.

В настоящее время подготовка педагогов для дошкольного образования перешла с направления «Педагогическое образование» в направление подготовки «Психолого-педагогическое образование». Это вполне оправдано, так как для того, чтобы проектировать и осуществлять индивидуальный маршрут обучения, воспитания и развития детей дошкольного возраста, применять соответствующие возрасту технологии педагог должен уметь изучать их психологические особенности, возможности, потребности, интересы и достижения.

В связи с этими изменениями должна быть усилена психологическая составляющая работы педагога с маленькими детьми.

Функции современного дошкольного педагога изменились: он не только воспитатель, но ему приходится быть социальным педагогом, психологом, дефектологом. Освоение указанных функций требует, соответственно, формирования другого уровня профессиональной компетентности.

В настоящее время детские сады открыты для инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья и психологическими проблемами. Новый вид образования требует от воспитателя знаний психологии не только нормативного развития, но и нарушенного развития. В детских садах немало детей с ограниченными возможностями здоровья и детей так называемой «группы риска». Дети «группы риска» –

это дети с психосоматическими заболеваниями, гиперактивные, тревожные, агрессивные. Общим, что объединяет эти группы детей в категорию «группы риска», являются проблемы в развитии эмоционально – личностной сферы. Данные категории детей более других подвержены негативным внешним воздействиям со стороны общества. Отмечается увеличение количества таких детей в детских садах. Причинами роста данной категории детей являются: нестабильность нашей жизни, многочисленные социальные проблемы в обществе, недостатки воспитания детей в семье и детском саду и целый ряд других факторов. Дети с ограниченными возможностями здоровья и дети «группы риска» требуют особого внимания со стороны педагогов. Необходимость коррекционной работы с такими детьми признается всеми, но осуществление ее на практике представляет значительные трудности.

Большую часть времени ребенок находится в детском саду, поэтому он ждет помощи от педагога, как от самого старшего и значимого человека для своей детской жизни. Но не каждый педагог обладает необходимыми знаниями и навыками, чтобы решить проблему такого ребенка.

Необходимо отметить и отсутствие специалистов (психологов, дефектологов) в дошкольных учреждениях. Поэтому именно воспитателю в первую очередь приходится решать детские проблемы.

Следовательно, необходима более глубокая подготовка студентов к осуществлению целенаправленной и специально организованной работы с детьми и их родителями, которая может помочь в преодолении нарушений в развитии и поведении, в решении психологических проблем детей и родителей. Это позволит избежать негативных социальных последствий в будущем.

От педагога требуется понимание того, что чувствует и переживает ребенок, как он воспринимается окружающими его людьми в реальной жизни. Очевидно, что необходимо профессионально готовить таких педагогов, усиливая психологическую составляющую их подготовки, используя возможности существующей системы образования: колледжи, вузы, учреждения повышения квалификации, дистанционное обучение.

Многолетний опыт работы в вузе убедительно показывает, что будущим дошкольным педагогам необходима глубокая психологическая подготовка. Этому способствуют следующие психологические дисциплины: «Детская психология», «Психолого-педагогическая диагностика», «Ранняя психолого-педагогическая помощь детям и их семьям», «Воспитание и обучение детей с особыми образовательными потребностями», «Воспитание и обучение одаренных детей». Логика изучения данных дисциплин позволяет раскрыть студентам специфику работы с разными категориями детей: вначале изучается нормативная психология, которая позволяет научиться различать

норму и отклонения в психическом развитии ребенка. Нормативные показатели развития становятся основой психолого-педагогической диагностики, а затем и коррекционно-развивающей работы.

Базовой дисциплиной для психологической подготовки будущих дошкольных педагогов является изучение психологии дошкольного детства [7]. В эти годы ребенок приобретает первоначальные знания об окружающей жизни, у него начинает формироваться определенное отношение к людям, вырабатываются стереотипы правильного поведения, складывается характер. В процессе изучения детской психологии внимание студентов обращается на чрезвычайно высокий темп психического, личностного и физического развития дошкольников. Соответственно только психологически грамотная поддержка развития ребенка обеспечит максимальную реализацию всех имеющихся у него возможностей, позволит избежать многих трудностей и отклонений в ходе его психического и личностного развития. Так же знание психологических особенностей детей позволит будущему педагогу правильно выстроить профилактическую работу в группе детского сада по сохранению и укреплению их психического здоровья и коррекции уже имеющихся нарушений.

## ГЛАВА 1. ЧТО НУЖНО ЗНАТЬ ВОСПИТАТЕЛЮ О ПСИХОЛОГИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Изучение опыта работы дошкольных образовательных учреждений показывает, что воспитатели недостаточно знают психологию маленького ребенка, применяют в обучении неадекватные возрасту методы: вместо игровых и практических методов и приемов используют беседу и др. словесные методы. Слабо владеют игровыми методами и приемами воспитания. Игнорируют такие особенности познавательной деятельности дошкольников как эмоциональность, недифференцированность восприятия, конкретность мышления, произвольность памяти и внимания. В воспитании детей воспитатели слабо владеют личностно ориентированным общением, не учитывают индивидуальные особенности детей. И главное – не умеют изучать психологические особенности детей.

### 1.1. Психологическая характеристика развития ребенка раннего возраста

Ранний возраст – это возраст от 1 до 3 лет.

Основными факторами развития являются: ходьба, предметная деятельность и речь. Темп развития индивидуален.

Предметная деятельность становится ведущей. Ее содержанием является – усвоение общественно-выработанных способов употребления предметов, которые ребенку открылись и стали его миром. Ее мотив заключен в самом предмете и способах его употребления. Ребенок целиком поглощен предметом. Однако самостоятельно овладеть предметом ребенок не может, ему нужна помощь взрослого.

Социальная ситуация развития изменяется: ребенок-предмет-взрослый. Общение ребенка с взрослым становится формой организации предметной деятельности. Общение становится речевым.

Предметная деятельность развивается в **2-х направлениях**:

1. От совместной с взрослым до самостоятельной.
2. Осваиваются способы и средства предметной деятельности.

**Функции взрослого:**

- обучает способам употребления предметов и орудий;
- организует действия ребенка;
- ориентирует ребенка на результат действий.

На 2-м году жизни ребенок овладевает функциональными действиями с предметами (ложкой едят, на стуле сидят, на кровати спят). Открытие функции предмета знаменует переход ребенка от манипулятивной к предметной деятельности. Занятия с предметами становятся длительными и устойчивыми.



Особенностью предметного действия является его двойственный характер:

- содержит значение предмета;
- осуществляется определенными средствами.

Ребенок усваивает эти 2 стороны не одновременно: сначала значением предмета, а затем учится действовать с ним в соответствии с этим назначением.

Первая сторона определяется Д.Б. Элькониным как предметная игра, а вторая как практическая деятельность.

На 2-м году общение взрослого и ребенка происходит в форме предметной игры, поскольку еще не сложились речевые контакты.

На 3-м году жизни ребенок использует свои предметные действия для налаживания контактов со взрослым, вызывает взрослого на общение.

Нормативные показатели развития.

#### **Показатели развития речи:**

- с 6 месяцев лепечет;
- с 11–14 месяцев произносит отдельные слова;
- к 18 месяцам ребенок разговаривает;
- к 27 месяцам использует двухсловные предложения;
- к 36 месяцам говорит понятно и использует в речи сложные предложения;
- к 48 месяцам говорит развернутыми предложениями.

#### **Показатели развития движений:**

- в 6–8 месяцев начинает сидеть;
- в 9–11 месяцев начинает стоять;
- в 12–14 месяцев начинает ходить.

#### **Культурно-гигиенические навыки с 2-3 лет:**

- самостоятельно или при небольшой помощи взрослого моет руки, вытирает их полотенцем;
- опрятно ест, держит ложку, пользуется салфеткой;
- одевается и раздевается по порядку при небольшой помощи взрослого, замечает неопрятность в одежде, с помощью взрослого приводит себя в порядок.

### **Особенности развития игровой деятельности**

Внутри предметной игры зарождается сюжетно-отобразительная игра. На это указывают **2 момента**:

1. Ребенок придает предмету различные несвойственные ему функциональные значения (ребенок кладет на голову кружок и называет: шляпа, карманчик, сумочка). По мере развития речи такие трансформации функций становятся все чаще. Это придает предметной игре элементы творчества.

2. Одушевление предметов, попытки разговаривать с ними. Побуждают к этому взрослые, которые говорят с предметами. Речь придает

предметной игре сюжетное звучание, хотя она остается предметной, т.к. в центре ее предмет.

**Сущность предметной игры** — это варьирование места, объекта, условий и способов действий, функций предмета и его одушевление.

Игра в раннем возрасте носит процессуальный характер. Первые игровые действия появляются на втором году жизни. Они они однообразны, разрознены, кратковременны. Их содержанием является подражание взрослому. Игровым материалом служат реалистические игрушки. Мотив игры у взрослого: игра разворачивается преимущественно в его присутствии и требует его постоянного участия.

Эмоциональная включенность ребенка в игру слабая.

По данным Л.Н. Галигузовой, на 2-м году жизни игра проходит следующие этапы своего развития:

1. Ребенок наблюдает за игрой взрослого.
2. Присоединяется к ней, и они продолжают играть вместе.
3. Подражает по инициативе взрослого.
4. Самостоятельно подражает. Появляются варианты игровых действий.

5. Самостоятельно играет. Игровые действия определяются наглядной ситуацией и действиями взрослого в воображаемом плане. Часто играет с куклой и самим собой.

На 3-м году жизни:

- Увеличивается самостоятельность в игре.
- Игровые действия становятся разнообразными. В центре игры не кукла, а предмет, выполняющий роль средства.
- В игру прочно входит замещение – это главное изменение (ребенок сам выбирает заместители, изменяет функции предметов, дает им оригинальные названия – это свидетельство творческого характера игры).

Символическое использование детьми предметов в играх является магистральной линией ее развития и средством развития мышления и речи.

В развитии символических действий можно выделить этапы:

**1 этап** – ребенок еще не использует заместители, а замещения, используемые взрослым, интереса не вызывают.

**2 этап** – ребенок проявляет интерес к замещениям взрослого и подражает им неосознанно.

**3 этап** – осознанно копирует замещения взрослого, подбирает заместитель похожий на предмет. Использует речь.

**4 этап** – появляются самостоятельные замещения, но дает им реалистические названия (варит пирамидки).

Особенностью замещений в раннем возрасте является их гибкость (ребенок может употреблять один и тот же предмет в разных функциях в одной и той же ситуации). Дошкольники заместитель используют только в одной функции.

К концу раннего возраста складывается полноценный способ использования замещений. Ребенок видит сходство и различие между обозначаемым и обозначающим. При выборе заместителя ребенок ориентируется на форму предмета.

Игра ребенка нуждается в поддержке и поощрении взрослых.

### **Развитие познавательной сферы детей**

Ребенок познает мир на эмоционально-чувственной основе; усваивает лишь то, что лежит на поверхности и доступно пониманию. Ребенок учится ориентироваться в окружающем мире, у него формируются представления о нем.

Второй год жизни является сензитивным периодом развития предпосылок высокого интеллекта. Доказана прямая зависимость между здоровьем ребенка и уровнем его умственного развития. Дети отличаются высокой познавательной активностью.

Умственное развитие в основном зависит от социального окружения, развивающей среды, системы игр и занятий, развивающих активную ориентировку и умение предвидеть ситуацию.

Л.С. Выготский говорил о раннем возрасте как возрасте интенсивного развития восприятия. Точность восприятия велика, но само оно своеобразно:

- ребенок фиксирует одно качество предмета, по которому затем его узнает;
- восприятие эмоционально окрашено и тесно связано с практической деятельностью;
- ребенок выделяет наиболее яркие, несущественные признаки предметов;
- основой узнавания предметов служит форма. К концу раннего возраста ребенок может различать 5-6 форм и 8 цветов, но ошибаться в их назывании.
- восприятие развивается на основе внешних ориентировочных действий (подбор предметов по форме, цвету и величине), опираясь на практическое и зрительное соотнесение и сравнение предметов.

Под влиянием восприятия происходит развитие других познавательных процессов.

Мышление носит практический характер и развивается в совместной деятельности ребенка и взрослого. Взрослый обучает ребенка способам действий с предметами, дает обобщенные названия предметам (посуда, овощи), создает элементы проблемных ситуаций (накормить куклу из тарелочки, не дав ложки). Ребенок усваивает, что разные предметы могут

употребляться по сходным признакам и сходству деятельности. Это приводит к усвоению обобщенных знаний.

На основе практической деятельности и словесных обобщений формируются элементы наглядно-образного мышления.

На третьем году формируется знаковая (символическая) функция сознания. Она позволяет выполнять действия с заместителями предметов и осваивать игровую и продуктивную деятельность.

Для данного периода характерно, что разные стороны мышления не связаны между собой. Этим объясняются ошибки детей при сравнении и обобщении.

Память и внимание в раннем возрасте носят произвольный характер. Память требует повторений действий, слов. Внимание зависит от особенностей предметов и действий с ними. При положительном отношении взрослого к ребенку его активность значительно возрастает.

Период с 1,5 до 3 лет является сензитивным к развитию речи. Любое неблагоприятное воздействие на организм ребенка в этот период приводит к речевому недоразвитию.

**В развитии речи можно отметить следующие тенденции:**

1. Пассивная речь опережает активную речь.
2. Фонематический слух опережает развитие артикуляции.
3. Ребенок делает несколько языковых открытий:

– первое лингвистическое открытие является результатом практического освоения языка в совместной деятельности ребенка и взрослого – каждый предмет имеет свое название (В. Штерн). С этого момента ребенок становится инициатором развития своего словаря, часто задает вопросы взрослым: что это? Кто это?

– второе открытие флективной природы языка (К. Бюлер) возникает на границе 2-3 -го года жизни. Ребенок открывает связь слов в предложении.

4. Ребенок осваивает значение слов: от многозначных к первым функциональным обобщениям на основе практических действий.

5. К концу раннего возраста ребенок, по мнению Гвоздева, овладевает почти всеми синтаксическими конструкциями через общение.

6. Развиваются функции речи: от индикативной (указательной) к номинативной (обозначающей).

Отставание в развитии речи может быть одним из начальных проявлений различных нервно-психических заболеваний.

Чрезмерно интенсивное развитие речи при сопутствующих неблагоприятных факторах может стать причиной возрастного заикания. Однако отставание в развитии речи в этот период может иметь обратимый функционально-динамический характер (кроме системных речевых расстройств при органических поражениях мозга).

### **Становление эмоций и личности ребенка в раннем возрасте**

Эмоциональная жизнь ребенка должна быть предметом пристального внимания взрослых. Для периода раннего возраста характерны следующие особенности эмоциональной сферы:

- неустойчивость (лабильность) под влиянием ситуаций;
- дети чутко реагируют на настроение взрослого, стараются эмоционально подражать ему;
- эмоциональные реакции взрослого являются средством понимания какой-либо ситуации (по выражению лица взрослого малыш определяет поступки окружающих и отношение к своим поступкам);
- по выражению лица взрослого малыш определяет поступки окружающих и отношение к своим поступкам;
- в новой ситуации ребенок всматривается в лицо взрослого и в зависимости от этого реагирует на ситуацию;
- ребенок начинает понимать эмоциональное состояние других людей и свое собственное.

Все эмоции (положительные и отрицательные) играют важную роль в развитии ребенка, каждая чему-то учит.

Радость появляется в 6 недель, гнев в 4 месяца, печаль в 5–7 месяцев, страх в 6–9 месяцев.

К концу раннего возраста эмоции дифференцируются: радость может проявляться в удовлетворении, удовольствии, возбуждении.

С рождения до 3-х лет дети переживают **2 эмоциональные стадии**:

1. Доверие (зависимость).
2. Автономия (самостоятельность).

Эти стадии надстраиваются одна над другой.

Здоровое эмоциональное развитие обеспечивается:

- взрослые должны эмоционально поддерживать ребенка, проявлять теплоту, отзывчивость, уважение;
- помочь ребенку понять собственные эмоции и чувства других людей, научить понимать их эмоциональное состояние (ты обидел мальчика, так нельзя, пожалей его);
- общение со взрослым должно создавать ситуации успеха, положительного результата;
- овладеть своими эмоциями.

Отклонения в эмоциональной сфере могут проявляться:

- в отсутствии положительных эмоций;
- фиксации только на отрицательных эмоциях.

Формирование личности ребенка начинается с первых месяцев жизни по 2-м взаимосвязанным направлениям:

1. Осознание ребенком себя как субъекта деятельности.
2. Осознание себя и других членов семьи как членов общности в совместной деятельности.

Большую роль в формировании личности ребенка играют язык, культура, обычаи, традиции, с которыми знакомят малыша.

Индикатором развития личности является сознательное употребление ребенком местоимений «я – ты», «мы – они».

В возрасте 2–3 лет ребенок начинает тяготиться зависимостью от взрослого и часто употребляет выражение «я сам». Ребенок не только стремится к самостоятельности, но и любит ее демонстрировать, стремясь заслужить одобрение взрослого и детей. Под влиянием оценок окружающих у ребенка формируется самооценка.

Образцы поведения, пояснения взрослых, эмоциональное одобрение поступков ребенка способствуют усвоению правил поведения. Ребенок способен реагировать не только на слово «нельзя», «можно», но и «нужно».

Препятствуя самостоятельности ребенка, взрослые создают ситуации для проявления отрицательных форм поведения: негативизма, упрямства, агрессии, тревожности, замкнутости, которые могут стать устойчивыми свойствами личности.

### **Общая характеристика кризиса 3 лет**

Д.Б. Эльконин назвал кризис 3 лет кризисом социальных отношений, которые существовали до сих пор. Ребенок отделяется от взрослого и в громкой речи выражает разницу между собой и другими лицами, которые вместе с ним находятся в данной ситуации. Появляется желание проявлять свое «я» и ребенок ищет поводы для этого.

Новообразование «я сам» приводит к распаду прежней социальной ситуации развития, что проявляется в кризисе 3 лет. Желания ребенка становятся обобщенными и аффективными. Их содержанием является стремление ребенка действовать самому и как взрослый. Важно понять действительное содержание этих желаний. Ребенок дошкольник часто желает то, что хочет взрослый (легко воспитывать путем переключения внимания). Взрослый выступает как образец, и ребенок хочет действовать как взрослый.

Если взрослые препятствуют самостоятельности ребенка, то, по мнению Э. Келлера, возникает негативная симптоматика кризиса: негативизм, упрямство, строптивость, своеволие, обесценивание взрослых.

А.Н. Леонтьев указывал на 2 пути преодоления остроты кризиса 3 лет:

1. Расширение прав и самостоятельности ребенка.
2. Включение ребенка в игровую деятельность, удовлетворяющую потребность ребенка действовать как взрослый.

## 1.2. Условия психического развития ребенка в дошкольном возрасте

Отделение ребенка от взрослого к концу раннего возраста создает предпосылки для создания новой социальной ситуации развития.

В чем же она заключается?

Ребенок выходит за пределы семейного мира и устанавливает отношения с миром взрослых людей. По словам Д.Б. Эльконина, дошкольный возраст вращается как вокруг своего центра вокруг взрослого человека, его функций, задач. Взрослый выступает в обобщенной форме, как носитель общественных функций в системе общественных отношений (взрослый – это папа, доктор и т. п.). Основная потребность ребенка – жить вместе с окружающими людьми. Деятельность, в которой в полной мере удовлетворяется эта потребность – сюжетно-ролевая игра, позволяющая моделировать отношения взрослых, быть как взрослый.

**У дошкольника появляется:**

- круг элементарных обязанностей;
- усложняется деятельность;
- возникает детское общество;
- взрослые предъявляют требования к поведению ребенка.

Появляется собственная внутренняя позиция, которая характеризуется:

- осознанием своего «я»;
- осознанием своего поведения;
- интересом к миру взрослых.

Дошкольное детство по мысли А.Н. Леонтьева – это пора жизни, когда перед ребенком все более открывается окружающий его мир. Этот мир распадается на два круга. Близкий к ребенку круг – это близкие люди, отношения с которыми определяют его отношения со всем остальным миром: это родители или лица их заменяющие. Второй дальний круг – все другие люди, отношения с которыми опосредованы отношениями, установившимися в первом круге.

### **Развитие общения ребенка с взрослыми и сверстниками**

Общение со взрослым ребенком решающим образом определяет направление и темп его психического развития. Указанную закономерность доказали исследования под руководством М.И. Лисиной. Было установлено, что с возрастом значение общения со взрослым ребенком не уменьшается, а становится сложнее и глубже. Общение может ускорять ход развития ребенка.

Особенности общения взрослых с детьми почти полностью определяют интерес ребенка к окружающему миру, отношение к другим людям и самому себе.

Это зависит от того, какое общение требуется ребенку и удовлетворяет его потребностям. Общение ребенка и взрослого возникает на втором месяце жизни, с ровесниками – в конце третьего года жизни.

Установлены **4 признака**, по которым можно судить о наличии у ребенка потребности в общении:

1. Внимание и интерес к другому человеку (рассматривает, прислушивается, стремится приблизиться, прикоснуться).

2. Эмоциональный отклик на появление другого человека.

3. Желание привлечь к себе внимание другого, продемонстрировать себя ему.

4. Ребенок добивается выражения партнером отношения к себе, к тому, что он делает. При этом он обнаруживает чувствительность к оценке взрослыми и сверстниками (радуется или огорчается), изменяет поведение или деятельность в зависимости от этого.

Особенно важны 3 и 4 признака, свидетельствующие об активном характере общения.

Наличие потребности в общении обеспечивает естественное восприятие детьми примера окружающих людей, готовность перестроить свою деятельность, как предлагают окружающие, открытость воздействиям окружающих.

Недостаточно выраженная потребность в общении делает ребенка замкнутым, пассивным, трудно поддающимся воспитанию. Налаживание связей ребенка в общении с окружающими людьми является важной задачей воспитания.

Исследования показали, что для успеха воспитания нужно знать, сколько и какого общения ребенку нужно. Для каждого этапа детства существует оптимальная форма общения ребенка со взрослым и сверстниками, отвечающая его возрастным особенностям и в наибольшей степени обеспечивающая его продвижение в развитии.

Выделены следующие **формы общения ребенка с взрослыми**:

1. **Ситуативно-личностная.** Возникает к двум месяцам. Взрослый разговаривает с ребенком, прикасается к нему, улыбается, ласково смотрит на ребенка. В ходе такого общения ребенок и взрослый обмениваются положительными эмоциями (личностное), ситуативное потому, что приурочено к сиюминутным событиям взаимодействия. Актуально в период от 2 до 6 месяцев. Благодаря такому общению ребенок начинает интересоваться окружающими предметами, возникает стремление поделиться с взрослыми своими переживаниями и способность опереживать ему, формируется доброе отношение к миру, уверенность в себе.

2. В конце первого полугодия возникает **ситуативно-деловое общение**. Общение включается в практическую деятельность, обслуживает деловые интересы. Ребенок следует образцу, овладевает речью, самостоятельными действиями с предметами.



3. В возрасте 3–5 лет возникает **внеситуативно-познавательная форма общения**. Она основана на любознательности ребенка. Ребенок обращается к уму и эрудиции старших. Вместе с тем дети испытывают острую потребность в уважении старших (ребенок ощущает в новой для него области умственного сотрудничества с взрослым большую неуверенность). Ранимость и обидчивость детей, испытывающих потребность в таком общении – возрастной феномен.

Благодаря познавательному общению ребенок впервые вступает в теоретическое, умственное сотрудничество со взрослыми. Духовная жизнь ребенка уже не привязана к практическому познанию. Необходимо уважительно относиться к духовным запросам ребенка.

4. В возрасте 5–7 лет возникает **внеситуативно-личностная форма общения**. Это высшая форма общения. Она связана с овладением системой отношений ребенка с другими людьми. Взрослый для ребенка эталон в построении отношений с людьми и нравственности. Ребенка интересует, как следует поступать правильно. Он задумывается над своими действиями и действиями других людей. Беседы (обсуждения, споры, вопросы) на личностные темы – основной источник сведений о нормах, оценках поступков собственных и других людей.

У многих людей эта форма общения не складывается совсем.

Дети, которые достигли этой формы общения, характеризуются стремлением к взаимопониманию и сопереживанию со взрослыми. Ребенок не настаивает на похвале, для него важно, как нужно поступить правильно. Он хочет разобраться в том, что чувствует и думает другой человек. Он легче принимает от взрослого то, что сам еще не успел ни узнать, ни понять. Такие дети на занятиях лучше усваивают материал. Свои ошибки ребенок видит глазами взрослого, реагирует на замечания по-деловому, без обиды, относится к воспитателю как к учителю.

Внеситуативно-личностная форма общения обеспечивает коммуникативную готовность к школе, создаются благоприятные условия для «внутреннего плана действий», а это главный путь умственного развития детей.

Таким образом, смена форм общения связана с изменением содержания потребности в общении с взрослыми:

1. Потребность во внимании и доброжелательности взрослого.
2. Потребность в деловом сотрудничестве.
3. Потребность в уважении взрослого.
4. Потребность во взаимопонимании и сопереживании.

Одна потребность не отменяет другую, а становится доминирующей на фоне остальных.

Взрослые должны учитывать эти потребности и организовать свои контакты так, чтобы удовлетворить потребность и тем самым способствовать психическому развитию ребенка и обеспечивать движение ребенка к более высоким формам общения, задавая ему их образцы.

Формы общения ребенка со сверстниками проходят ряд этапов.

**1. Эмоционально-практическое общение (2–4 года).**

Ребенок стремится к соучастию в общих забавах (вместе шалить, развлекаться, веселиться). Каждый ребенок озабочен стремлением привлечь к себе внимание другого ребенка и получить оценку своим действиям.

Дети мало слушают друг друга. Их взаимодействие требует постоянного контроля и коррекции. Эта форма общения способствует развертыванию инициативы детей, расширяет диапазон эмоций, позволяет ребенку увидеть свои возможности.

**2. Ситуативно-деловая форма (4–5 лет).** Возникает на основе потребности в деловом сотрудничестве и развивается на основе сюжетно-ролевой игры. Дети заняты общим делом, стараются согласовывать между собой действия. Деловые качества ребенка и его товарищей служат причиной их обращений друг к другу. Ребенок чутко ловит во взглядах и мимике отношение к себе (невидимое зеркало). В сверстнике ребенок видит себя и только положительное; позже начинает видеть сверстника и только его недостатки.

**3. Внеситуативно-деловая форма общения (5–7 лет).** Складывается у немногих детей. Возникает на основе потребности (жажде) в сотрудничестве и развивается в играх по правилам. Дети упражняются в отношениях с другими людьми, помогает ребенку осознать свои обязанности, вытекающие в виде всеобщих правил.

Отставание ребенка в общении со сверстниками оказывает неблагоприятное воздействие на психическое развитие ребенка. Дети тяжело переживают свою отверженность, она порождает пассивность, замкнутость, а порой недоброжелательность.

Взрослые должны заботиться о становлении форм общения ребенка со сверстниками.

**Межличностные отношения в дошкольном возрасте**

В дошкольном возрасте начинает складываться детское общество. Дети вступают в отношения с другими детьми.

В структуре взаимоотношений детей в группе детского сада существует **2 основных уровня:**

1 – отношения симпатии-антипатии возникают у детей в раннем и младшем дошкольном возрасте;

2 – деловые отношения возникают в разных видах совместной деятельности.

Оба уровня взаимосвязаны.

Основу отношений детей составляет личные эмоциональные отношения к друг другу: дети играют, общаются с теми, кто им симпатичен.

Однако стремлению дружить со сверстниками мешает ряд обстоятельств:

- отсутствие ответной симпатии;
- незнание существования симпатии другого;
- сложившееся микрообъединение, из которого ребенок не может выйти;
- отсутствие социальных навыков.

Вместе с тем, детей, в одном объединении не всегда связывает симпатия, а обязанности (дежурство, выполняют одно задание, сидят рядом за столом).

В длительно существующих детских коллективах каждый ребенок занимает определенное место (социально-психологический статус).

Я.Л. Коломенский выделяет **ступени статусной дифференциации** детей:

**Высокая ступень** – звезды и предпочитаемые. Ее занимают наиболее популярные дети. Они чувствуют себя комфортно в группе, однако могут заболеть излишней самоуверенностью и зазнайством.

**Средняя ступень** – принятые дети. С ними хорошо общаться, играть. В нормально развивающихся детских коллективах эта группа детей составляет около 60 %.

**Нижняя ступень** – пренебрегаемые, изолированные дети. К ним относятся пренебрежительно, снисходительно. Их в общении избегают. Редко играют. Причины разные: мало посещает детский сад, имеет физические недостатки, неопрятны, не умеют играть. Последствиями отверженности являются: замкнутость, лживость, хвастовство, заискивание. Все это может стать устойчивыми особенностями поведения. Таким детям нужно помочь реализовать притязание на признание. Для этого нужно: создавать условия для успехов ребенка, демонстрировать положительное отношение к нему, поощрять даже за маленькие достижения. Формировать навыки общения и игровые навыки. Игровое объединение – это референтная для ребенка группа.

Какими мотивами руководствуются дети при выборе сверстника?

Т.А. Репина выделила **4 типа мотивов предпочтений**:

1 тип – внешние нравственные качества, обеспечивающие успешность деятельности (умение играть, готовность помочь, доброта. Красоту понимают как опрятность, чистая красивая одежда.

2 тип – интересная совместная деятельность.

3 тип – дружеские отношения.

4 тип – общее положительное отношение (он хороший).

Часть детей не может обосновать выбор.

Важным признаком игрового объединения является его устойчивость.

От младшего к старшему дошкольному возрасту возрастает устойчивость игровых объединений до 67%. Возрастает с возрастом избирательность общения. В старшем дошкольном возрасте 13% групп являются постоянными. Наиболее распространены диады. В возрасте 5 лет возникают микрогруппы из 4–6 человек. Это в основном однополюсные объединения, лишь 8% смешанные.

Мальчики склонны к более широкому кругу общения и его большей интенсивности. Общение девочек более избирательное. Консолидация своего пола в 6 лет ярко выражена.

На седьмом году жизни контакты детей противоположного пола становятся более частыми, возникает детская влюбленность, но не надо подогревать это чувство, лучше переключить ребенка на что-то другое, что может захватить чувства и воображение ребенка.

Включение ребенка в то или иное объединение влияет на его эмоциональное благополучие. Отношения в игровом объединении и мотивы формирования этой группы в значительной степени определяют позицию каждого ребенка. Лидеры этих объединений стремятся утвердить себя, быть главными в игре. Исполнители испытывают интерес к игре, симпатию к лидеру, нежелание быть одинокими.

Наиболее спокойный и творческий характер игры возникает тогда, когда детей объединяет одинаковый мотив: интерес к игре и симпатии участников к друг другу.

Конфликтный характер игра приобретает тогда, когда каждый стремится быть главным.

Конфликтные отношения со сверстниками препятствуют полноценному формированию личности ребенка. Отрицательное эмоциональное самочувствие приводит к неуверенности в себе, недоверию к людям, агрессии.

Причины трудностей общения дошкольников со сверстниками:

– операциональные: ребенок не владеет игровыми навыками (не умеет играть), хотя добрый, умеет вступать в деловые отношения;

– не умение контактировать с другими (импульсивные или медлительные);

– сочетание неумения играть и общаться.

Такие дети попадают в число отверженных.

– мотивационные трудности: потребность в общении со сверстниками не стала ведущей. Главной потребностью этих детей является потребность в самоутверждении (в игре игнорирует интересы детей, нарушает правила);

– значима не игра, а другая деятельность.

### 1.3. Деятельность дошкольника

#### **Игра – ведущая деятельность дошкольника**

На основе взаимно противоречивых тенденций ребенка к самостоятельности и к совместной жизни с взрослыми рождается новый вид деятельности – ролевая игра.

В игре ребенок берет на себя роль взрослого и, воспроизводя его жизнь, деятельность, отношения к другим людям, тем самым живет с ним общей жизнью, пишет Д.Б. Эльконин.

В игре ребенок сначала эмоционально, а затем интеллектуально осваивает систему человеческих отношений.

**Игра** – это особая форма освоения действительности, путем ее воспроизведения, моделирования.

Предпосылки игры созревают в раннем возрасте:

1. Усвоение знаковой функции сознания.
2. Переименование себя в соответствии с ролью.
3. Сознательное подражание взрослым.

Структура игры включает:

Роль, сюжет, содержание, правила, игровые действия, игровые и реальные отношения, предметы-заместители, воображаемую ситуацию, партнера по игре.

**Роль** – это эпицентр игры, объединяющий все другие компоненты.

Ребенок берет на себя роль при наличии следующих условий:

- 1) если сфера деятельности, которая отражена в сюжете игры, хорошо знакома;
- 2) если в центре деятельности стоит взрослый человек и его деятельность;
- 3) если удалось сформировать положительное эмоциональное отношение к деятельности взрослого.

Через роль ребенок ориентируется на сверстника и согласует с ним свои действия (децентрируется). Он удовлетворяет потребность в признании, осуществляет самопознание, рефлекссию. Через роль ребенок воспроизводит деятельность взрослого в обобщенном, символическом виде.

Роль реализуется через игровые действия. Игровые действия – это действия со значениями. Они носят изобразительный характер. В игре происходит перенос значения с одного предмета на другой – это воображаемая ситуация.

Дети предпочитают неоформленные предметы, за которыми не закреплено никакого игрового действия.

Эволюция игрового действия согласно Д.Б. Эльконину проходит следующий путь:

- ребенок ест ложкой;
- кормит ложкой куклу;
- кормит ложкой куклу как мама.

Игровое действие все более схематизируется и превращается в уход, отношение к другому человеку. Таким образом, в игре происходит рождение смысла человеческих действий (для других людей).

В игре возникает новая форма удовлетворения ребенка – радость от того, что он действует так, как требуют правила – эта линия продолжается в младшем школьном возрасте.

Окружающая среда выступает источником развития игры и находит свое выражение в сюжетах и содержании игр.

**Сюжет** – область действительности, которую дети отражают в игре (бытовые, производственные, социально-общественные).

**Содержание** – это то, что выделено ребенком в качестве основного момента деятельности взрослых. Усложнение содержания игр ведет к усложнению реальных взаимоотношений между детьми. Игровые отношения определяются ролями.

В игре возникают особые формы общения детей (кооперативно-соревновательное, внеситуативно-личностное), в ходе которых дети учатся языку общения, согласованию своих действий с другими, взаимопониманию и взаимопомощи.

Почему именно игра становится ведущей деятельностью в дошкольном возрасте?

Она отвечает основному мотиву ребенка этого возраста – его стремлению войти в мир взрослого человека.

**Предмет игры** – взрослый человек как носитель определенных функций и отношений с другими людьми.

Основной мотив игры кроется в получении удовольствия от процесса игры.

**Условия развития игры:**

– обеспечить свободное пространство и время для игры. Для этого в распорядок дня ребенка нужно включить время для детских игр, создавать условия для развития игр в течение дня, обогащать детей впечатлениями, привлекать детей к изготовлению игровых атрибутов,

– наличие сюжетных игрушек и полифункциональных материалов;

– активная партнерская позиция взрослых: наблюдать детские игры, содействовать тому, чтобы дети играли дружно, предотвращать детские конфликты и помогать детям их разрешать, создавать возможности для самостоятельной непринужденной игры;

– наличие разнообразных впечатлений об окружающем мире.

В играх детей как в лакмусовой бумажке проявляются все плюсы и минусы педагогических воздействий взрослых.

Уже в раннем возрасте нужно учить детей играть, играя вместе с ребенком, иначе игра задерживается в развитии, возникают отклонения в поведении детей.

Утрата игры имеет негативные последствия: трудности освоения детьми социальных ролей, установления контактов с окружающими людьми.

В дошкольном возрасте развивающий потенциал игры реализуется при ее переходе в игру самостоятельную. Развитие игры – это не простое усложнение сюжетов, а обобщение детского опыта и его практическое применение в условиях игры.

Если мы хотим, чтобы наши дети были здоровы и счастливы, мы должны дать им возможность заниматься их любимой деятельностью – игрой.

Развитие личности ребенка в игре происходит благодаря механизму превращения – это процесс перевоплощения в другого человека.

Превращение имеет 3 стороны:

1. **Когнитивная сторона** – это знание игровой роли, подбор атрибутов и создание условий для игры.

2. **Аффективная сторона** – это внутренний настрой на выполнение роли, переход из одного состояния в другое.

3. **Регулятивная** (поведенческая) сторона – это игровое поведение (практическое и условное).

Уровень превращения оценивается игровой ролью.

**1 уровень** характеризуется принятием игровой роли. Мотив-участие в игре. Играет по подражанию, не самостоятелен, отсутствует развернутая ролевая речь, не удерживает роль, не следит за ходом игры.

**2 уровень** – освоения роли. Мотив – разыгрывание сюжета по определенным правилам. Большое число конфликтов (по поводу ролей, сюжета, использования предметов-заместителей). Ребенок не включается в игру эмоционально. Удовлетворенность игрой зависит от того, насколько удалось удовлетворить свои желания, даже вопреки желаниям других. Игры стереотипны, сопротивляется изменениям в игре.

**3 уровень** – высокий – овладение ролью. Мотив: опробывание разных игровых ролей. Игра принимает творческий характер, импровизация и эмоциональная включенность.

Игра оказывает влияние на все стороны развития ребенка: моторную, умственную, языковую, эмоционально-социальную.

Через игру дети учатся:

- строить свои жизненные планы,
- определяют действия и средства их достижения,
- проходят школу конструктивного общения и взаимодействия с другими людьми.

### Продуктивная и трудовая деятельность

Продуктивная деятельность представлена рисованием, лепкой, аппликаций и конструированием.

Она требует от ребенка овладения особым способом действия и оказывает специфическое влияние на общее развитие ребенка. Изменения, которые происходят в ребенке под ее влиянием намного важнее чем, ее продукты.

Продуктивная деятельность очень зависима от обучения, в результате которого совершенствуются графические и другие образы. Продукты детского творчества все более соответствуют реальным предметам и явлениям. К концу дошкольного возраста ребенок все более обращает внимания на продукты своей изобразительной деятельности.

На протяжении дошкольного возраста для ребенка наиболее важен процесс создания продукта. Дети дополняют продукт (рисунок, поделку) словами, обыгрывают.

В работах ребенка представлен его опыт:

- действий с предметами;
- зрительных впечатлений от предметов;
- графических образов;
- того, что узнал от взрослых.

Ребенок изображает то, что знает. В продуктах ребенок выражает свое отношение к окружающему.

Л.С. Выготский рассматривал детский рисунок как переход от символа к знаку. Символ имеет сходство с тем, что обозначает, а знак такого сходства не имеет. Детские рисунки – символы предметов, а слово – знак. Рисунок помогает слову стать знаком. Рисунок ребенка – своеобразная графическая речь о чем-либо.

Л.С. Выготский рассматривал детский рисунок как подготовительную стадию письменной речи.

Характер изображения определяется способом обследования предмета. Цвет в рисунках может использоваться произвольно и отражает отношение ребенка к объекту.

Содержание рисунков обусловлено половой принадлежностью ребенка, ценностными ориентациями, культурой, особенностями семьи и событий, степенью ориентированности ребенка на реальную или воображаемую действительность.

Особое место занимает конструктивная деятельность. Она развивает умение видеть предмет, определять его назначение, свойства, развивает общение и личностные качества ребенка.

Различают следующие **типы конструирования**:

- по образцу (обследование предмета включает выделение основных частей и анализ их взаиморасположения);
- по условиям – создает основу для творческого конструирования;



– по замыслу осуществляется в игровой деятельности, развивает умение планировать, совместно обсуждать, подчинять свои желания конкретному замыслу.

Каждый тип конструирования развивает специфические способности.

### **Трудовая деятельность**

Формируется в процессе всех видов деятельности ребенка: игровой, продуктивной, бытовой, учебно-познавательной.

В игровой ребенок воспроизводит труд взрослых, отношения в труде. Приобретает представления о необходимости труда, его значимости, коллективном характере.

В продуктивной деятельности ребенок учится ставить цель, затрачивать волевые усилия для ее достижения, получать результат.

В учебно-познавательной деятельности ребенок учится планировать, знакомится с трудом взрослых, понимает его значимость и результаты.

В бытовой деятельности ребенок учится обслуживать себя и других, выполнять поручения взрослых, помогать.

Своеобразие труда дошкольника заключается в следующем:

- в тесной связи его с игрой;
- не имеет общественно значимого результата;
- служит средством развития личности.

#### **Организация труда включает:**

- формирование мотивов работы (ее смысла);
- обучение способам (как делать?);
- выработку навыков и умений (самостоятельности);
- обучение планированию и согласованию действий.

Формы организации труда зависят не столько от возраста, сколько от уровня развития трудовых умений и содержания трудовых заданий.

- в 2–3 года – ребенок трудится совместно со взрослым;
- в 3–4 года – труд рядом;
- в 4–5 лет – общий труд;
- в 5–7 лет – коллективный труд.

Для того, чтобы трудовая деятельность оказывала необходимое влияние на развитие личности дошкольника, необходимо руководство со стороны взрослого. Взрослый формирует мотивы работы, навыки и умения, обучает способам, планированию и согласованию действий в процессе труда.

Овладение начальными элементами трудовых действий способствует психическому развитию ребенка и готовит его к школе.

## Развитие элементов учебно-познавательной деятельности дошкольников

Включает в себя:

- развитие познавательных интересов,
- формирование «умения учиться» (принимать учебную задачу; использовать средства, предлагаемые взрослым; контролировать себя в ходе выполнения задания; достигать результата; оценивать свою деятельность).

Особенности «учебной» деятельности дошкольника (Л.С. Выготский):

1. **Спонтанная:** ребенок учится тому, что ему интересно.
2. **Непроизвольная:** включается в деятельность, в которой научение выступает в качестве результата, а не цели.
3. **Виды обучения** (Т.И. Ерофеева): латентное (скрытое); реальное (прямое); опосредованное (косвенное).

Латентное обучение обеспечивает накопление чувственного и информационного опыта. Осуществляется через познавательное общение с взрослыми; специально продуманную и мотивированную самостоятельную деятельность, чтение литературы, детское экспериментирование; обсуждение с ребенком процесса и результатов познавательной деятельности.

Прямое обучение осуществляется на специально организуемых занятиях со всей группой или подгруппой детей.

Косвенное обучение осуществляется на основе совместной деятельности взрослого и ребенка.

4. **Формы обучения** – различные виды игр, занятий, совместная деятельность педагога с детьми, самостоятельная творческая деятельность детей.

Под совместной деятельностью взрослых и детей понимается деятельность двух или более участников образовательного процесса по решению образовательных задач на одном пространстве и в одно и то же время. Она отличается партнерской позицией взрослого и партнерской формой организации, опирающейся на сотрудничество, свободное общение и сочетание индивидуальных, подгрупповых и групповых форм работы с детьми. Данная форма обучения может быть использована в работе с детьми любого периода дошкольного возраста.

В старшем дошкольном возрасте начинает формироваться учебно-игровая деятельность. Она протекает в форме познавательных занятий. Во вводной части занятия педагог ставит перед детьми познавательную задачу и создает проблемно-игровую ситуацию (помочь Незнайке, найти спрятанный клад, сшить платье и т.п.). В основной части происходит решение поставленной задачи. Дети приобретают знания и умения, систематизируют представления, учатся применять их в новых проблемно-иг-

ровых ситуациях. В заключительной части педагог вместе с детьми анализирует полученные результаты, способы выполнения с точки зрения проблемно-игровой ситуации

**Признаки занятия:**

- форма организации обучения детей дошкольного возраста;
- время: 10-15 мин. для младших дошкольников, 30-35 мин для старших;
- ведущая роль на занятии принадлежит воспитателю, он организует процесс усвоения учебного материала;
- проводятся по образовательной программе в заранее отведенные часы.

Типы и виды занятий разнообразны: комплексные (решаются задачи каждого раздела программы или вида деятельности), интегрированные занятия (задачи определяются конкретным видом деятельности, а средствами для их решения служат другие виды деятельности).

**Занятия решают 3 основные задачи:**

- развивающие;
- обучающие;
- воспитательные.

На занятиях востребованы следующие виды познавательной деятельности (это активная деятельность ребенка по приобретению и использованию знаний): рецептивная, репродуктивная, продуктивная и творческая.

Поскольку игровая мотивация является ведущей в дошкольном возрасте, занятия проводятся в игровой форме и с использованием игровых методов и приемов.

Игра выступает как активный метод обучения.

Понятие «игровые педагогические технологии» включает достаточно обширную группу методов и приемов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр. В отличие от игр вообще педагогическая игра обладает существенным признаком – четко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом. Итоги игры выступают в двойном плане – как игровой и как учебно-познавательный результат.

Взаимосвязь игры и обучения осуществляется путем создания в обучении воображаемой (условной) ситуации. Разные виды игр задаются разными воображаемыми ситуациями: режиссерская игра – путем смыслового объединения предметов; сюжетно-ролевая игра требует не менее двух сопряженных ролей; игра с правилами – возникает при выполнении правил. В обучении детей важны все виды игр:

**Большинству игр присущи четыре главные черты:**

1. Игра приносит ребенку удовольствие, прежде всего, от ее процесса, а не только результата.
2. Творческий и импровизационный характер этой деятельности.
3. Эмоциональная насыщенность игровой деятельности, соперничество, соревнование, состязательность.

4. Наличие прямых и косвенных правил, отражающих содержание игры, логическую и временную последовательность ее развития.

В обучении детей игра организуется взрослыми. Игровой метод обучения требует от педагога умения специально разрабатывать учебно-игровые диалоги.

Все элементы игровых обучающих ситуаций: сюжет, ролевое поведение и игровые действия воспитателя и детей имеют дидактическое начало и направлены на выполнение задач занятия. В рамках игры дети получают новые знания, выполняют исследовательские действия.

Игровые персонажи (Незнайка, Карлсон и др.) включаются педагогом в учебно-игровое общение не для развлечения, а как условие, обеспечивающее выполнение дидактических задач, создают положительную познавательную мотивацию и поддерживают ее на протяжении всего занятия. Игровые персонажи не просто приходят в гости к детям, а обращаются к ним со своими проблемами, они нуждаются в помощи и знаниях детей. Проблемная ситуация, задаваемая персонажем, меняет позицию ребенка из обучаемого в обучающего. Смена позиции активизирует интеллектуальную деятельность детей, усиливает познавательную мотивацию.

Игра как форма организации и метод обучения детей дошкольного возраста формирует заинтересованное отношение детей к материалу занятия, создает положительный эмоциональный фон и возможность проявления способностей каждым ребенком. Помогает ему почувствовать собственные возможности и обрести уверенность в себе. К игре как методу обучения предъявляются следующие требования:

- создание игрового сюжета, мотивирующего детей на игровые цели,
- включенность каждого участника в игру;
- предоставление участникам игры возможности самостоятельного активного действия;
- игровые задания должны быть сложными, но доступными детям;
- пути и средства достижения целей должны быть вариативными.

При использовании игрового метода могут возникнуть такие трудности: дети могут увлечься игрой и легко перейти от цели к мотиву, в этом случае игра теряет свое образовательное содержание, превращается только в развлечение.

В обучении дошкольников необходимо рациональное сочетание игровых и неигровых методов.

А.П. Усова выделяет признаки овладения дошкольником элементами учебной деятельности:

1. Ребенок слушает и выполняет указания взрослого.
2. Привильно оценивает свою работу, достигает нужных результатов.

К концу дошкольного возраста ребенок переходит к реактивному типу обучения (по программе), ребенок хочет то, что хочет взрослый, что позволяет ребенку успешно учиться в школе.

## 1.4. Познавательная сфера дошкольника

### Восприятие

Особенности функционирования:

– ребенок не умеет выделить информативные свойства и весь предмет в целом;

– перцептивные действия опираются на внешние практические действия, в результате образ предмета не точен.

В дошкольном возрасте происходят следующие изменения в развитии восприятия:

1. Овладение сенсорными эталонами (развитие представлений о разновидностях внешних свойств предметов – цвет, форма, величина).

2. Овладение действиями восприятия:

– идентификацией – умением выбирать предмет, соответствующий образцу (младший дошкольный возраст);

– приравниванием к эталону – умением выбрать предмет, основными свойствами напоминающий образец, но не идентичный ему (средний дошкольный возраст);

– перцептивным моделированием – созданием целого образа из заданных элементов.

3. Изменяется острота слуха, зрения, повышается точность и тонкость цветоразличения, развивается фонематический и музыкальный слух, улучшается ориентировка в пространстве и времени.

Л.А. Венгер выделил **3 этапа в развитии восприятия**:

**1 этап.** Ребенок совершает практические действия с предметами. В результате он приобретает возможность адекватно воспринимать окружающий мир.

**2 этап.** Ребенок в состоянии воспринимать адекватно предметы без непосредственного практического контакта с ним, глазами осязать предмет, т.е. происходит интериоризация.

**3 этап.** Перцептивные действия становятся все более сокращенными, свернутыми, внешне невидимыми.

Результат развития восприятия: накопление представлений о качествах предметов.

*Условия развития:*

1. Продуктивные виды деятельности.

2. Специальные дидактические игры.

3. Развитие наглядно-образного мышления.

4. Включение речи для дифференциации свойств предметов.

## Мышление

*Особенности мышления у детей:*

- синкретизм (слитность);
- конкретность (на основе единичных фактов);
- эгоцентризм;
- трансдукция (от единичных фактов к единичным, минуя обобщение).

*Закономерности развития:*

- освоение разных видов мышления;
- развитие мыслительных операций.

Выделяют **4 этапа формирования мышления дошкольников:**

**1 этап.** Наглядно-действенное мышление. Ребенок решает задачу путем практического действия с предметами (формируется в 2,5–3 года, остается ведущим до 4–5 лет).

**2 этап.** Наглядно-образное мышление. Ребенок решает задачи в уме, опираясь на образные представления (формируется 2–3, 5–4 года, является ведущим до 4–5 лет).

**3 этап.** Наглядно-схематическое мышление. Ребенок устанавливает связи в уме, опираясь на схему или модель предмета (формируется с 5–5,5 лет, остается ведущим до 6–7 лет).

**4 этап.** Логическое мышление. Устанавливает скрытые связи с опорой на наглядность (формируется в 5,5–6 лет, становится ведущим в 7–8 лет)

Результат развития мышления: овладение разными видами мышления и их использование в зависимости от уровня развития мыслительных операций и решаемых задач.

*Условия развития:*

1. Использование в обучении проблемно-практических ситуаций.
2. Детское экспериментирование.
3. Использование знаково-символических средств (моделей, схем).

## Память

В дошкольном возрасте преобладающим видом памяти является наглядно-образная память.

На тесную связь наглядно-образной памяти с мышлением указывают ряд исследований (Л.С. Выготский, П.И. Зинченко, П.П. Блонский, А.Н. Леонтьев, А.А. Смирнов, Л.А. Венгер, Н.Н. Поддьяков, З.М. Истомина и др.)

Достигнутый уровень образной памяти оказывает существенное влияние на развитие у детей умственных операций, так как «перцептивные и мнемические действия участвуют не только в информационной подготовке мыслительного акта, но и его реализации. Новые стороны и связи между предметами и явлениями сначала выделяются в наглядно-образном плане, а затем становятся объектом понятийного мышления».

Наличие данной связи отмечалось и в работах: П.П. Блонского, А.Н. Леонтьева, П.И. Зинченко, А.А. Смирнова, З.М. Истоминой. Они обратили внимание на существенную особенность мнемической деятельности дошкольников: «запоминая, дети преимущественно опираются на наглядно-воспринимаемые связи предметов, явлений, а не на абстрактно-логические отношения между понятиями».

В ряде работ было установлено, что именно в дошкольном возрасте создаются наиболее благоприятные условия для интенсивного развития образных форм отражения окружающей действительности: восприятия, наглядно-образного мышления, образной памяти (Л.А. Венгер, А.В. Запорожец, Н.Н. Поддьяков).

В ряде исследований образная память изучалась в сравнении со словесной (З.М. Истомина, Б.Н. Зальцман, Н.А. Корниенко, Т.А. Корман). В работах установлено, что в дошкольном возрасте развиваются оба вида памяти: образная и словесно-логическая. Авторы отмечают, что темп развития словесной памяти выше, чем темп развития образной памяти. Однако абсолютная продуктивность образной памяти на всех возрастных этапах превышает продуктивность словесной памяти. Во всех возрастных группах дошкольного возраста лучше запоминается наглядный материал по сравнению с вербальным. Выявлено усиление регулирующей роли слова в процессе запоминания образного материала. В исследованиях Т.В. Розановой и З.М. Истоминой подчеркивается, что для того, чтобы речь выступала как средство произвольного управления образами, необходимо, чтобы между образами предметов и их словесными обозначениями складывались двухсторонние связи. В работах, выполненных под руководством З.М. Истоминой, изучались закономерности развития памяти у детей, пути ее совершенствования. В некоторых из них выявлены особенности запоминания образного материала у детей дошкольного возраста. Так в исследовании С.Б. Гонсировской установлено, что дети младшего дошкольного возраста сохраняли наглядный материал намного лучше вербального, у детей 5–6 лет разница в сохранении этих видов материала была незначительной. В работе Т.М. Капуновой было показано, что при усвоении конкретного наглядного материала дети чаще используют смысловую группировку, а при запоминании абстрактного словесного материала – смысловое соотнесение. В работе Н.В. Захарюта была доказана возможность овладения старшими дошкольниками смысловой группировкой (составлением плана) текста в мнемических целях.

В исследовании С.А. Лебедевой выявлены особенности развития наглядно-образной памяти дошкольников:

– представления о предметах и явлениях с возрастом приобретают полноту, точность, осознанность и произвольность;

– наглядно-образная память является одним из центральных психических познавательных процессов в дошкольном возрасте. От уровня ее развития зависит развитие мышления и воображения у детей;

– под влиянием обучения изменяется характер образов памяти (представлений): от отражения в образе случайных, несущественных особенностей предмета к отражению в нем существенных его особенностей;

– с возрастом у детей происходит совершенствование оперирования образами-представлениями, которые приобретают все большую полноту, произвольность и обобщенность;

– дети лучше запоминают и актуализируют те виды наглядного и вербального материала, которые дают возможность опоры на образ.

*Исследователи памяти детей отмечают следующие ее особенности:*

– произвольность;

– непрочность;

– неточность;

– бессистемность;

– ребенок сначала запоминает, а затем анализирует материал.

*Память развивается следующим образом:*

– произвольная память,

– словесно-логическая память,

– культурная (опосредованная) память

– увеличивается продуктивность запоминания наглядного и вербального материала.

**Этапы развития памяти по З.М. Истоминой:**

1. 3–4 года. Ребенок запоминает и припоминает произвольно.

2. С 4-х лет начинает формироваться произвольная память. До 5 лет преобладает образная память. Развитие произвольной памяти обусловлено постановкой задач запоминания в процессе игр, занятий. При запоминании дети преимущественно опираются на наглядно-воспринимаемые связи предметов. Увеличивается латентный период запоминания до 1 года на четвертом году жизни. Продолжается развитие образной памяти, ее объем составляет в среднем 5–6 предметов и 4–5 изображений одновременно. Дети начинают использовать для запоминания приемы: повторять материал, группировать и использовать группировку как опору запоминания; смысловое соотнесение (с помощью близкой по смыслу картинки запомнить слово). Дети осознают процесс запоминания, т.е. могут дать вполне обоснованный ответ на вопрос, как запоминали? («Внимательно смотрел», «Повторял», «Думал» и др.). В этом возрасте появляются достаточно полные представления об объектах, и дети могут словесно дать описание своего представления. Однако эти представления носят общий характер и включают в себя всю совокупность знаний об объекте, но мало отражают индивидуальные особенности объектов. Кроме того, память отличается быстротой забывания образов.



3. В старшем дошкольном возрасте начинает формироваться словесно-логическая память. Дети запоминают и воспроизводят небольшие по объему рассказы и сказки. Начинают овладевать способами запоминания (смысловым соотнесением и смысловой группировкой). Начинает формироваться мнемическая деятельность.

Результат развития: ребенок может управлять своей памятью, осуществлять самоконтроль своей деятельности.

*Условия развития:*

1. Организация активной мыслительной деятельности ребенка с запоминаемым материалом.
2. Включение игровой мотивации в процесс запоминания.
3. Обучение способам запоминания.

### **Воображение**

*Особенности воображения ребенка:*

- эмоционально;
- произвольно;
- некритично;
- сходно с игрой (воображаемая ситуация).

*Закономерности развития:*

1. Развитие воссоздающего воображения.
2. Развитие творческого воображения.
3. Развитие произвольного воображения.

*Стадии:*

1. От 2 до 4 лет. Произвольный характер возникновения образов воображения в соответствии с ситуацией. Преобладает воспроизводящее воображение.

2. От 4 до 6 лет. Воображение становится произвольным вначале по инициативе взрослого (взрослый просит ребенка нарисовать дерево, сложить дом из кубиков). Позднее ребенок использует произвольное воображение самостоятельно. Развивается творческое воображение. Это проявляется в детских играх. Ребенок 4–5 лет рисует, строит, играет в соответствии со своим замыслом. Воображение начинает выполнять 2 функции: познавательно-интеллектуальную и аффективно-защитную. Первая помогает ребенку накапливать опыт, а вторая регулировать психические состояния. Она заключается в создании воображаемой ситуации с целью условного разрешения конфликтов, которые в данный момент не могут быть разрешены практически. Ребенок освобождается от возникающего напряжения. Примером эмоционально-защитных функций организма являются детские «страшилки». К 6 годам воображение достигает такого уровня, который позволяет ребенку жить в выдуманном мире. Дети легко создают сюжет игры и воплощают его на практике.

3. Воображение позволяет ребенку в возрасте 4–6 лет планировать поэтапно свою деятельность, а в возрасте 6–7 лет осуществлять целостное планирование.

Результат развития воображения: разнообразие сюжетов и содержания детских игр, сочинение сказок, создание оригинальных рисунков и поделок.

*Условия развития:*

1. Создание условий для самостоятельной игровой деятельности.
2. Продуктивная и художественно-речевая деятельность.
3. Обучение способам создания образов воображения.

### Внимание

**Внимание** – это сосредоточенность и направленность психической деятельности на чем-либо.

Впервые месяцы жизни ребенка отмечается наличие только произвольного внимания. Ребенок реагирует только на внешние раздражители и только при их резкой смене (при переходе от темноты к свету, температуры, громких звуках).

Начиная с 3-го месяца жизни, ребенок все больше интересуется внешними объектами, близкими к нему.

В 5–7 месяцев ребенок может достаточно долго рассматривать предмет, ощупывать его, брать в рот. Проявляет интерес к новым, ярким и блестящим предметам, что свидетельствует об интенсивном развитии произвольного внимания.

Зачатки произвольного сознательного внимания появляются к концу первого началу второго года. Это связано с воспитанием ребенка. Дети вынуждены обращать внимание на требуемое действие. В игровой деятельности ребенок учиться координировать свои действия задачам игры и ее правилам.

К 5–6 годам начинает активно развиваться произвольное внимание. Это проявляется в длительности сосредоточения как на объектах, так и на выполнении деятельности. Развиваются основные свойства внимания: устойчивость, распределение, переключение. К 5–6 годам произвольное внимание все больше проявляется: если ребенок в 3–4 года рассматривает картинку 6–8 сек., то в 5–6 лет – 15–20 сек. То же самое происходит и с деятельностью детей. Она становится длительнее.

*Особенности внимания детей:*

- неустойчивость;
- мал объем;
- слабость распределения и переключения;
- произвольно;
- внимание и интерес ребенка не делимы.

На протяжении дошкольного возраста внимание развивается:

- произвольное внимание;
- свойства внимания.

Результат развития: внимание начинает выполнять функцию контроля деятельности и поведения ребенка.

*Условия развития внимания:*

1. Включение игровой мотивации в процесс обучения.
2. Усиление роли речи в процессе организации внимания детей.
3. Развитие воли и произвольности поведения.

### **Речь в дошкольном возрасте**

Развиваются стороны, формы и функции речи: звуковая и грамматическая, связная речь. Интеллектуальная функция речи, которая планирует и регулирует практические действия ребенка. Развиваются диалогическая и монологическая формы речи.

Словарный запас возрастает в 3 раза. Он зависит от общения ребенка с взрослыми. По данным В. Штерна в 1,5 года ребенок использует 100 слов, в 3 года — 1000-1100, в 6 лет -2500-3000 слов.

В развитии грамматического строя речи ребенок усваивает тонкие закономерности морфологического порядка: (строение слова) и синтаксического (построение фразы).

В период 3-5 лет дети творчески осваивают язык: период словотворчества: улавливает значения взрослых слов, связь между изменением слова и изменение смысла. От мятных лепешек во рту сквознячок, у лысого человека голова босиком). Усвоение грамматического строя позволяет ребенку в конце дошкольного возраста перейти к контекстной связной речи: ребенок может пересказать сказку, рассказ, описать картину, передать впечатления об увиденном. В монологах ребенок передает свои мысли, чувства, замыслы. В общении со сверстниками развивается диалогическая речь: указания, оценки, согласование действий. Развивается фонематический слух и к концу дошкольного возраста ребенок хорошо дифференцирует слова и звуки, правильно их произносит.

С помощью специального обучения грамоте в 5 лет ребенок осваивает звуковой анализ слов, а в 6 лет усваивает гласные и согласные звуки и осваивает чтение.

Изменяются функции речи:

– *коммуникативная* проявляется в ситуативной и контекстной речи, объяснительной;

– *планирующая функция* сливается с мышлением. К 5-6 годам ребенок планирует свои действия и выражает их в речи;

– *знаковая функция* используется для хранения и передачи информации. Развивается в игре, рисовании и предметной деятельности. Ребенок открывает для себя связь знаков и значений.

*В развитии речи выделены следующие этапы:*

1. С 2,5 лет начинается новый этап речевого развития в процессе речевой практики. Ребенок освобождается от опоры на воспринимаемый объект, жест, действие.

Речевое общение становится одним из основных источников развития мышления. До этого мышление являлось опорой для развития речи.

Ребенок задумывается о морфологии и синтаксисе языка, осваивает речь по подражанию речи взрослых, начинает проявлять творчество в формировании новых слов по аналогии слов взрослых (жирафленочек).

2. В 4-5 лет развитие речи связано с развитием логического рассуждающего мышления. Ребенок переходит к употреблению различных сложных, связанных между собой предложений.

Однако с семантической стороны речь детей бедна. Значения слов недостаточно точны. С трудом дети могут сделать речь предметом анализа.

3. Начало изучения языка в конце дошкольного возраста.

Связь речи и мышления проявляется в развитии внутренней речи. Она позволяет оперировать понятиями. Вначале эта речь сопровождает действия ребенка вслух. Затем про себя ребенок называет предметы и действия с ними, фиксируя результаты деятельности, способствует сосредоточению и сохранению внимания. И служит средством кратковременной оперативной памяти. По содержанию речь ребенка обращена на самого себя. Постепенно эгоцентризм речи переносится на саму деятельность и начинает выполнять функцию планирования. Планирование становится внутренним процессом, а эгоцентрическая речь исчезает и замещается внутренней. Динамика развития речи отражает динамику развития мышления.

### **Знаково-символическая деятельность в дошкольном возрасте**

Существуют разные виды познавательной деятельности. Их особенно определяют различными средствами, с помощью которых обучают детей. Дети растут и развиваются не только в мире реальных вещей, но и в мире условностей, знаков, символов.

Чем глубже и тоньше познание ребенком окружающего мира, тем большим количеством знаков и символов наполняется его сознание.

Это особый вид деятельности, содержанием которой является использование и преобразование знаковых средств.

Важным показателем умственного развития ребенка интеллектуальной готовности к школе является его умение использовать в деятельности знаково-символические средства, которые ребенок учится понимать, оперировать ими в своей деятельности.

Ребенок переходит от любопытства, ситуативного интереса к деятельности познания, основанной на любознательности.

*Виды знаково-символических средств:*

- Замещение.
- Кодирование.
- Моделирование.
- Схематизация.

Знаково-символическая деятельность осваивается поэтапно:

**Этап 1** – нулевой. Ребенок начинает использовать ЗСС по подражанию, не осознавая их (голос на голос, жест на жест). Общение и совместная деятельность ребенка и взрослого приводят к связыванию детских звуков, действий, каракуль с некоторым содержанием. Появляются заместители.

**Этап 2** – ребенок осваивает замещение – перенос значения с одного предмета на другой. Смысл замещения в функциональном использовании предмета-заместителя. Действия ребенка с предметами-заместителями придают предмету функцию знака. На протяжении дошкольного возраста замещение качественно изменяется. По мере освоения игры, речи, рисования на смену изолированным заместителям приходят их системы. Одно и то же содержание ребенок учится выражать на разных языках (графическом, языке действий).

**Этап 3** – на смену функциональным заместителям приходит новый вид ЗСС – моделирование. Модели – это формы особых абстракций, в которых существенные отношения объекта закреплены в наглядно-воспринимаемых связях и отношениях. В них общее преобладает над единичным. Моделирование позволяет представить объект, описывать его, исследовать с целью получения новой информации о свойствах и качествах.

Л.А. Венгер показал, что дошкольники работают успешно с тремя видами моделей:

1. Модели, отражающие структуру объекта.
2. Модели, отражающие структуру класса объектов.
3. Условно-символические.

**Схематизация** – это знаково-символическая деятельность целью которой является ориентировка в реальности (структурирование изучаемого материала и выявление в нем связей).

В схематизации в качестве заместителей реальных объектов используют схемы. В отличие от моделирования, обучающиеся работают с реальностью, а не с моделью.

Схематизация осуществляется с помощью следующих операций: предварительного анализа, построения схемы (или восприятия готовой схемы) и работа с реальностью при помощи схемы. Схемы выступают как орудие деятельности, а модели как объект.

В 3–4 года в рамках предметной деятельности детей появляется возможность создавать первые схемы и модели. В игровой деятельности ребенок не только создает схемы и модели, но и оперирует ими.

В нашей работе дети учатся использовать **2 вида схем:**

1. Схемы отдельных объектов (игрушки, предметы, предметные карточки).

2. Схемы логически связанных объектов (предложения, тексты рассказов и сказок, группы предметов).

Схемы и модели способствуют более глубокому познанию ребенком окружающего мира, расширяют границы психических интеллектуальных возможностей детей.

## 1.5. Формирование личности дошкольника

### Развитие мотивационной сферы в дошкольном возрасте

В дошкольном возрасте складываются психологические механизмы личности, личностного поведения, происходит открытие своей внутренней жизни, развивается самосознание.

*Формирование личности происходит по следующим направлениям:*

1. Усвоение нравственных норм и мотивов.
2. Формирование произвольного поведения.
3. Формирование мотивационной сферы.

Начало формирования личности А.Н. Леонтьев связывает с появившимся в начале дошкольного возраста и развивающемся на всем его протяжении соподчинением мотивов. Деятельность ребенка побуждается не отдельными, а системой взаимно соподчиненных мотивов.

*Соподчинение мотивов* – это выражение столкновения между тенденцией ребенка к непосредственному поведению и прямыми или косвенными требованиями взрослых действовать по заданному образцу.

Соподчинение мотивов развивается по двум взаимосвязанным направлениям:

1. Формируется механизм соподчинения.
2. Усваиваются более высокие по содержанию мотивы.

Рассмотрим второе направление.

*Типичными для дошкольников являются следующие мотивы:*

1. Мотивы, связанные с интересом к миру взрослых, проявляются в желании действовать как взрослый, быть похожим на него. Реализуются в повседневной жизни и игре.

2. Игровые мотивы проявляются в интересе к процессу игры, желании ребенка превратить любое дело в игру.

3. Мотивы установления положительных отношений со взрослыми и сверстниками. Проявляются в стремлении заслужить их похвалу, призна-

ние, одобрение, установлении положительных взаимоотношений, стремления следовать их мнению, выполнять установленные правила, получить оценку своим действиям и поступкам.

4. Мотивы самолюбия и самоутверждения. Проявляются в стремлении быть уважаемым другими, чтобы с его мнением считались окружающие и слушались. Проявляются в притязании на главные роли в играх. В первой половине дошкольного возраста могут проявляться в приписывании себе положительных качеств, которыми не обладают.

5. Познавательные и соревновательные.

Познавательные мотивы проявляются в вопросах детей. В старшем дошкольном возрасте могут стать самостоятельным мотивом поведения, проявляющимся в стремлении к знаниям.

Соревновательные мотивы проявляются в стремлении быть первым, выиграть, в сравнении своих успехов, остром переживании неудач.

6. Нравственные мотивы. Развиваются в связи с усвоением нравственных норм, пониманием значения своих поступков для людей. Младшие дошкольники поступают в соответствии с нравственными нормами лишь к взрослым и детям, которым особенно симпатизируют (делятся игрушками, сладостями). Старшие дошкольники понимают значение нравственных норм и распространяют нравственное поведение на более широкий круг людей. Используют нормы для оценки собственного поведения и поведения литературных персонажей. По мнению А.В. Запорожца старшие дошкольники аргументируют свою оценку, указывая на общественное значение поступка.

7. Общественные мотивы проявляются в желании помочь другим, сделать что-то полезное. Дети начинают использовать их по собственной инициативе в возрасте 4–5 лет. Они понимают, что могут приносить пользу другим людям.

Таким образом, на протяжении дошкольного возраста появляются новые мотивы и изменяется содержание мотивов.

Как формируется механизм соподчинения мотивов?

Исследования К.М. Гуревича показали, что в начале дошкольного возраста ребенок переходит от побуждений, направленных на предметы к желаниям в плане представлений. Действие не связывается прямо с привлекательным предметом и желанием непосредственно им обладать. Ребенок стремиться на основе представления о предмете обладать им в будущем.

В исследовании Матюшиной было установлено, что прямой запрет взрослого является наиболее слабым ограничителем действий детей. Мотив поощрения сильнее мотива наказания. Мотив собственного слова действует только в старшем дошкольном возрасте. В возрасте 3–5 лет наиболее сильным является мотив поощрения и взыскания. У детей 5–7 лет сильными являются мотивы: самолюбия, соревнования и моральные. В качестве мотивов могут выступать: содержание деятельности, успех или неудачи в ней.

Если младший дошкольник действует под влиянием сиюминутных желаний и не может объяснить своих поступков. То старший дошкольник может дать объяснение своим действиям и поступкам.

Между разными мотивами возникает соподчинение, один из мотивов подчиняет себе другие. Появляются доминирующие установки в зависимости от воспитания: у одних детей – эгоистические, у других – альтруистические, у третьих – направленные на достижение успеха.

Зарождаются потребности в признании, автономии, уважении. Удовлетворение этих потребностей способствует формированию самоуважения – фундаментальной потребности человека.

*Нравственное развитие ребенка определяется:*

1. Знанием норм общества.
2. Осознанием этих норм.
3. Развитием чувств гордости и стыда.
4. Эмоциональным отношением к правилам поведения.
5. Переживанием успеха и неудач в деятельности и социальном функционировании.
6. Привычками поведения, которые формируются в общении с другими людьми.

Соподчинение мотивов проходит путь от личного «хочу» – в младшем возрасте к общественному – «надо» в старшем дошкольном возрасте. Это новообразование личности, свидетельствующее о ее направленности. У детей закладывается истинно мотивационное поведение, направленного на достижение поставленных целей.

### **Развитие эмоциональной сферы дошкольника**

В дошкольном возрасте эмоциональная сфера преобладает над другими сторонами психической жизни ребенка. Эмоции и чувства ребенка развиваются под влиянием общения и совместной деятельности.

*Особенности эмоциональной сферы:*

1. Чувства произвольны, они быстро вспыхивают и гаснут, ярко выражены.
2. Управлять эмоциями ребенок еще не может.
3. Эмоции управляют поведением ребенка.
4. Чем младше ребенок по возрасту, тем больше слиты у него характеристики объекта и субъективное переживание (плохая тетя – врач, делающий ребенку укол).
5. В отличие от преддошкольника, дошкольник начинает радоваться не только, когда удовлетворены его потребности, но и тогда, когда ему удастся выполнить свои обязанности, оказать помощь, поступить справедливо.

Настроение ребенка во многом определяется его отношениями со взрослыми и сверстниками. В целом детям присуще бодрое, жизнерадостное настроение.



Если взрослые внимательны к ребенку, уважают его личность, то ребенок испытывает эмоциональное благополучие, у него формируются положительные качества, доброжелательное отношение к людям. Нарушение привычных ситуаций, неудовлетворение или подавление потребностей может привести к возникновению аффективных реакций: страхов, фрустраций, агрессии.

Когда ребенок рисует себя в непривычных ситуациях или видит страшные сны – это сигнал эмоционального неблагополучия.

В дошкольном возрасте начинают развиваться высшие чувства: интеллектуальные, эстетические, моральные (любопытность, удивление, прекрасное, комическое, гордость, стыд, дружба).

В работах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, А.В. Запорожца указывается, что формирование высших чувств происходит в процессе усвоения социальных ценностей, норм, идеалов, которые при определенных условиях становятся достоянием личности, мотивами ее поведения. В результате такого усвоения ребенок оценивает наблюдаемые явления как привлекательные или как отталкивающие, добрые или злые, красивые или безобразные.

Как показывают исследования для того, чтобы ребенок понял объективное значение норм и проникся к ним соответствующим эмоциональным отношением, чтобы они стали критериями оценок своих и чужих поступков, недостаточно объяснений и указаний взрослых, необходим личный опыт ребенка, содержательная деятельность с другими людьми.

Однако не все компоненты деятельности играют одинаковую роль в развитии эмоций. Важная роль принадлежит мотивам и целям деятельности, а способы ее выполнения оказывают косвенное влияние на возникновение чувств.

В условиях правильного воспитания к концу дошкольного возраста высшие чувства становятся мотивами поведения ребенка, регулируют его поведение, действия и желания.

*Условия развития эмоций и чувств детей:*

1. Образец авторитетного взрослого, его эмоционального отношения к людям.
2. Такая организация деятельности, при которой ребенок является полноценным ее участником.
3. Отсутствие жесткой регламентации деятельности детей.
4. Совместная деятельность детей формирует сочувствие друг к другу.
5. Игра позволяет ребенку изживать страхи, неуверенность в себе, отрицательное отношение к окружающим.
6. Развитие интеллекта создает предпосылки для формирования высших чувств, требующих понимания смысла переживаемых явлений.

### Развитие воли и произвольного поведения

Исследования Е.О. Смирновой показали, что произвольность и воля имеют разное содержание и разные линии развития.

Развитие произвольного поведения обусловлено освоением средствами его управления.

Развитие воли связано с формированием мотивационной сферы.

*Произвольность* – это способность овладеть собой. Этапы развития произвольности определяются уровнем осознания своего поведения и средствами его организации.

Произвольное действие направлено на себя и требует рефлексивной работы сознания (осознания своих действий и поступков). Условия и предпосылки становления произвольного поведения лежат в содержании общения взрослого и ребенка.

Произвольное поведение поддается тренировке, обучению. Цель и задачи произвольного поведения задаются взрослыми и могут приниматься или не приниматься ребенком. Взрослые вводят правила и средства их выполнения. Под влиянием воспитания эти правила и средства начинают сознательно использоваться ребенком.

Волевое действие направлено на предметы внешнего мира, на его достижение или преобразование, опирается на бытовой слой сознания.

Как отмечает Д.Б. Эльконин, возникновение собственных желаний способствует возникновению волевого поведения. Развитие воли предполагает становление мотивов поведения, которые, по мнению Л.С. Выготского, возникают в отношениях ребенка и взрослого. Мотивы задаются взрослым через механизмы вовлечения, внушения, заражения, сопереживания. Здесь невозможно прямое подражание или обучение.

Волевое действие является инициативным и исходит от самого ребенка. Оно может быть непосредственным.

Формирование воли ребенка происходит в процессе воспитания устойчивых ценностей и нравственных мотивов.

Воля и произвольность развиваются в единстве: каждый этап развития произвольности предполагает становление новых мотивов, которые не только подчиняют себе старые, но и побуждают к овладению собственным поведением.

Однако произвольное и волевое действия не всегда совпадают: ребенок может вести себя непосредственно, не контролировать себя. В то же время действия ребенка по правилу не являются волевыми, поскольку их мотивы задаются взрослыми и не исходят от самого ребенка.

Несмотря на разное содержание, воля и произвольность выполняют общую функцию в жизни человека – это преодоление сложившихся стереотипов и торможение спонтанной активности.

Волевое и произвольное действие занимают разное место в структуре деятельности. Волевое действие предполагает осознание цели в ее отношении к мотиву деятельности. А произвольное действие предполагает отношение цели к средствам ее достижения. Общим для этих действий является цель.

Уровни и этапы волевого и произвольного поведения должны определяться специфическим для каждого возраста содержанием мотивов деятельности и формами, опосредующими его поведение.

## 1.6. Развитие индивидуальности ребенка

### Темперамент ребенка

*Темперамент* – стиль поведения ребенка.

*Характер* – способы поведения.

Характер формируется на основе темперамента под влиянием воспитания.

Проявление темперамента зависит от того, какие черты характера сформировались в человеке. Характер может маскировать темперамент, тормозить его проявления, усиливать те или иные его качества.

Чем меньше по возрасту ребенок, тем легче обнаружить особенности его темперамента.

С первых дней жизни проявляется быстрота или медлительность движений, их живость, впечатлительность.

Уже в младшей группе черты темперамента детей сглаживаются под влиянием воспитания.

Детей с разным темпераментом нужно воспитывать по-разному. Такое воспитание предполагает не борьбу с врожденными свойствами, а учет их, опору на них. В этом и состоит индивидуальный подход в воспитании детей.

#### **Ребенок-холерик.**

Все реакции носят ярко выраженный характер: не плачет, а кричит до посинения; не просто смеется, а хохочет; не сердится, а приходит в ярость. Мимика лица выразительная, жесты порывистые, речь громкая и быстрая. Поведение направлено на переделку окружающего в соответствии со своими желаниями и потребностями, при этом проявляет упорство. Склонен к частой смене настроения. Увлеченный делом, способен им заниматься долго. Любит подвижные игры и занятия. В играх предпочитает главные роли, пытается командовать взрослыми. Не умеет сдерживать себя, свои желания. С трудом засыпает, спит беспокойно, просыпается быстро и сразу включается в ритм жизни.

В детском саду с этими детьми трудно: они шумные, подвижные, вспыльчивые, с трудом подчиняются правилам, конфликтуют из-за игрушек, обижаются на замечания взрослых.

Сложности воспитания возникают из-за неправильного отношения к ним взрослых: либо усмиряют активность ребенка, либо разрешают ему все.

*Пути воспитания:*

- поддерживать полезные увлечения ребенка;
- нельзя применять окрики, шлепки, угрозы;
- говорить спокойно, но твердо;
- ограничить излишние возбудители;
- полезны занятия и игры, требующие усидчивости;
- постоянные трудовые обязанности.

Цель воспитания: учить управлять собой.

### **Ребенок-сангвиник.**

Активные дети с живой мимикой. Говорят быстро и громко, но мимика спокойная, движения не резкие, настроение ровное. Легко приспосабливаются к условиям, охотно выполняют порядок, подчиняются требованиям взрослых, выполняют охотно поручения. Контактны, любознательны. Отрицательные свойства: неустойчивость интересов и привязанностей. Быстро формируются навыки и привычки, но также быстро разрушаются.

Цель воспитания: формировать устойчивость привязанностей и интересов.

*Пути воспитания:*

- проявлять строгость и контролировать действия и поступки;
- обращать внимание на качество деятельности;
- учить внимательно относиться к товарищам.

### **Ребенок-флегматик.**

Спокойный, много спит и редко плачет. После сна долго остается вялым. Смеется и плачет тихо, мимика слабо выражена, нет лишних движений. Речь не торопливая с паузами. Долго может заниматься однообразной деятельностью, не уставая. Поведение устойчиво. Навыки формируются долго, но отличаются прочностью. Долго адаптируется в новой среде, избегает игр с детьми. В привычной обстановке, без принуждения выполняет правила. Поручения выполняет добросовестно и аккуратно.

В воспитании допускают ошибки: торопят ребенка или делают все за него.

Цель воспитания: развивать интерес к движениям.

*Пути воспитания:*

- не торопить, быть терпеливыми,
- вовлекать в совместную деятельность с детьми,
- вовлекать в подвижные виды занятий и игр,
- поощрять малейшие проявления быстроты.

### Ребенок-меланхолик.

Их не видно и неслышно в группе детей. Эмоции слабо выражены: не кричит, а попискивает, не смеется, а улыбается. Малоактивен, не инициативен. Склонен к спокойной деятельности в одиночестве. Быстро устаёт от шума, новых людей, замечаний. Быстро утомляется, замкнут, медлителен. Навыки формируются с трудом, но отличаются прочностью. Чувства глубокие, устойчивые. Проявляют чуткость, отзывчивость. Интересы и привязанности устойчивые. Дети внушаемые.

Цель воспитания: формировать уверенность в себе.

*Пути воспитания:*

- не повышать голос и наказывать,
- вовремя помочь, придти на помощь,
- вовлекать в совместную деятельность с взрослым, а затем с детьми,
- проявлять чуткость, доброжелательность.

### Формирование характера

На формирование характера влияют жизненные и социальные условия. Важную роль имеет семейное воспитание. В стилях семейного воспитания выделяют 2 основных параметра: контроль и любовь – принятие ребенка. Эти два показателя представляют собой континуум от полной самостоятельности до жесткого контроля и от любви до враждебности по отношению к ребенку.



Рис. 1. Стили семейного воспитания (по Шефферу)

В условиях жесткого контроля, высокой требовательности, властности формируется либо протест, желание высвободиться, либо дети адаптируются к требованиям и у них формируется заниженная самооценка, неуверенность в себе, низкая самостоятельность, социальная незрелость. Если же высокая требовательность сочетается с эмоционально холодным, отвергающим отношением (*воспитание по типу Золушки*), то дети из таких семей испытывают трудности в общении, относятся к людям с недоверием, часто проявляют жестокость.

Сочетание безразличного родительского отношения с отсутствием контроля – *гипоопека* – ведет к вседозволенности, поведение подростка становится непредсказуемым, зависит от внешних влияний (возможны наркомания и другие формы асоциального поведения).

Родительская любовь в сочетании с излишней заботой о ребенке – *гиперопека* – приводит к несамостоятельности, пассивности, трудностям в общении, становится тормозом на пути развития.

Завышенные ожидания родителей в отношении своего ребенка, когда ребенок должен реализовать то, что не удалось в свое время родителям (например, выбрать профессию, о которой мечтал отец), часто ведет к утрате духовного контакта с родителями, если же при этом ребенку навязывается повышенная моральная ответственность, это может привести к невротическому развитию.

Для формирования характера важно упражнять детей в положительных поступках. Предъявлять единые требования.

Если обнаруживаются недостатки в характере ребенка, то необходимо найти его причину и принять меры к исправлению.

При формировании характера следует учитывать возрастные особенности:

- неустойчивость, немотивированность, противоречивость поведения;
- подражательность и внушаемость;
- не умение предвидеть последствия своих действий и поступков;
- нормы не стали мотивами поведения.

Причинами отрицательных черт характера могут быть:

- не достаточное осознание своих поступков;
- трудности роста детской самостоятельности;
- противоречивость требований взрослых;
- искаженные формы воспитания и отсутствие воспитания.

Отрицательные черты характера у старших дошкольников могут быть причиной девиаций поведения: непослушание устойчивое, грубость, агрессия, недисциплинированность, воровство.

### Развитие способностей детей

*Способности* – это индивидуально-психологические особенности человека, обеспечивающие легкость усвоения и успешность выполнения какой-либо деятельности. Во-первых, способности не сводятся к тем знаниям, умениям, или навыкам, которые выработаны у человека. В них включаются те показатели, которые являются условиями успешности деятельности. Во-вторых, о способностях свидетельствует высокий темп усвоения знаний, умений, навыков, необходимых для деятельности. В-третьих, о способностях свидетельствует высокий творческий уровень деятельности, оригинальность, новизна. Психические способности – это свойства нервной системы, в которой реализуется функция отражения объективно существующего мира. Эта способность ощущать, воспринимать, запоминать, мыслить. Общие свойства нервной системы проявляются в продуктивности деятельности, работоспособности, активности, произвольной и непроизвольной регуляции, мнемических способностях. А вербальные и невербальные способности определяются специализацией и взаимодействием полушарий. Попытка систематизации и анализа способностей предпринята Н.Н. Дружининым. Общие способности он определяет как способности получать, преобразовывать и применять знания. А в этом наиболее важную роль играет *интеллект* (способность решать задачи на основе применения имеющихся знаний), *обучаемость* (способность приобретать знания) и *креативность* (способность преобразовывать знания с участием воображения и фантазии).

*Обучаемость* – это общая способность к усвоению знаний и способов деятельности (в широком смысле); показатели темпа и качества усвоения знаний, умений и навыков (в узком смысле). Основным критерием обучаемости в широком смысле является «экономичность» мышления, то есть краткость пути в самостоятельном выявлении и формулировании закономерностей в новом материале. Критериями обучаемости в узком смысле выступают: количество дозированной помощи, в которой нуждается обучаемый; возможность переноса усвоенных знаний или способов действия на выполнение аналогичного задания. Выделяют имплицитную обучаемость как «бессознательную» первичную общую способность и эксплицитную «сознательную» обучаемость.

Рассматривая соотношение интеллекта, креативности и обучаемости, Дружинин выделяет в них 2 уровня. 1-й определяется наследственными факторами, уровнем и особенностями развития функций – это функциональный уровень, детерминированный природной организацией индивида. 2-й уровень – операциональный – социально обусловленный, определяется степенью сформированности операций, которые усваиваются индивидом в процессе воспитания, образования и относятся к характеристике человека как субъекта деятельности (рис. 2).

<i>Уровни</i>	<i>Интеллект</i>	<i>Креативность</i>	<i>Обучаемость</i>
1-й	Свободный, текучий	Потенциальная	Имплицитная
2-й	Связанный, кристаллизованный	Актуальная	Эксплицитная

*Рис. 2. Двухуровневая структура способностей*

Таким образом, в структуре способностей тесно переплетаются природно-обусловленные функциональные и социально-обусловленные операциональные механизмы. Некоторые авторы включают в структуру способностей стилевые характеристики, к которым, прежде всего, относят познавательные стили. Познавательные стили – это устойчивые индивидуальные особенности, проявляющиеся в способах восприятия и переработки информации человеком.

Общие способности человека связаны с темпераментом и проявляются в общей работоспособности, активности, типах саморегуляции. Анализ психофизиологических основ общих способностей показывает, что разные типы активности связаны с доминированием полушарий. При этом «*правополушарные*» характеризуются большей активированностью, сильной нервной системой, высокой лабильностью, высоким развитием невербальных функций. Эти люди лучше учатся, решают задачи в условиях дефицита времени, они устойчивы к стрессу, предпочитают интенсивные формы обучения. «*Левополушарные*» характеризуются низкой активированностью, они лучше учатся по гуманитарным предметам, лучше планируют свою деятельность, у них выше точность выполнения работы. Хорошо развита саморегуляция и вербальные функции. В то же время они характеризуются инертностью и слабостью нервной системы.

Способности являются результатом развития задатков.

Задатки — это природные возможности, которые могут превратиться в способности, а могут и не превратиться.

Сензитивным периодом для развития способностей является ранний и дошкольный возраст.

*Необходимы условия для развития способностей:*

- нужна не любая, а интересная ребенку деятельность;
- поддержка интересов и потребностей ребенка;
- создание образовательно-развивающей среды.

Возрастными предпосылками развития способностей детей является повышенная восприимчивость к воздействиям, доверчивое отношение к знаниям, вера в истинность того, чему учат.

Важными факторами развития способностей детей являются: активность и саморегуляция, повышенная впечатлительность, любопытство, нестандартность мышления, склонность к фантазированию. Источником



активности служит природная потребность ребенка в новых впечатлениях. А саморегуляция проявляется в настойчивости и целеустремленности ребенка, выносливости, устойчивости работы.

Своеобразие способностей определяется свойствами нервной системы. Уровень развития способностей зависит от социальной среды, воспитания.

В дошкольном возрасте – это уровень образования родителей, эмоциональное одобрение со стороны родителей, поощрение инициативы и благоразумия, формирование еще не нужных в данном возрасте навыков и умений.

Развитию креативности способствует внимание к ребенку, большой спектр предъявляемых требований, в том числе несогласованных, малый внешний контроль поведения, поощрение нестереотипного поведения и наличие творческих членов семьи. Сенситивные периоды для развития общей креативности отмечены в возрасте 3–5 лет

Способности могут выравниваться с возрастом и проявляться в более поздние сроки.

В условиях определенной деятельности способности могут развиваться до ранней одаренности. Развитие способностей зависит и от характера ребенка, склада его личности.

*Показатели развития способностей:*

- быстрый темп развития,
- результаты деятельности.

*Негативно влияют на развитие способностей детей:*

1. Недостатки характера: недостаточность трудолюбия, упорства, воли.
2. Изменения направленности личности с возрастом.
3. Искусственная акселерация развития ребенка.

### **Развитие самосознания и образа «я» в дошкольном возрасте**

В дошкольном возрасте ребенок не только познает мир, но и себя в нем. В этом процессе самосознание выполняет центральную регулирующую функцию.

*Развивается самосознание:*

В 3 года – отделяет себя от взрослого.

В 4 года – слушает мнение других людей, оценивает себя на основе оценок старших, стремится существовать в соответствии со своим полом.

В 5 лет – оценивает других на основе оценок старших и своего отношения к оценкам.

В 6 лет – оценка становится мерой норм поведения. Лучше оценивает других, чем себя.

В 7 лет – стремится оценивать себя правильно.

Центром самосознания является самооценка. В дошкольном возрасте она формируется на основе взаимодействия с окружающими, все больше дифференцируется и усложняется:

Первоначально ребенок осознает свои желания и действия, которые регулируются его личными нормами (в соответствии с пониманием представленных ему взрослыми требований и правил), позднее ребенок способен оценить себя, осознавая в той или иной степени соответствие собственных качеств и действий ожиданиям и требованиям окружающих.

Условием успешного развития самосознания ребенка, как подчеркивал К. Роджерс, является удовлетворение его потребности в позитивном внимании.

Образ «я» включает:

- осознание особенностей своего тела и своих физических возможностей;
- идентификация себя с определенным полом;
- восприятие себя членом социальной группы.

Зеркалом и надежным показателем самосознания является самооценка.

У дошкольников она формируется на основе:

- оценок взрослых и их отношения к ребенку;
- переживания успехов и неудач в разных видах деятельности и социальном функционировании.

В разных видах деятельности самооценка может быть разной:

- в одних – правильной;
- в других – заниженной;
- в третьих – завышенной.

Ребенок раньше осознает те качества и особенности своего поведения, которые чаще всего оценивают взрослые (и не только вербальных).

Критерии самооценки зависят от взрослых и системы воспитательной работы.

Если взрослые равнодушны к ребенку, мало внимания уделяют ему, то формируется негативный образ «я» и низкая самооценка. В результате усиливаются механизмы психологической защиты: плач, крик, ярость, задержка развития умственных и социальных умений, происходят нарушения в эмоциональной сфере.

Отмечается:

- дети, выделяющие себя через деятельность, завышают самооценку;
- дети, выделяющие свое «я» через сферу отношений – занижают самооценку;
- дети, имеющие разный статус в группе, по-разному себя оценивают. Непопулярные – переоценивают.

Завышенная самооценка может привести к высокомерию и агрессии. Заниженная самооценка порождает неуверенность в себе. Дети с высокой

самооценкой уверены в себе, активнее проявляют свои интересы, ставят перед собой более высокие цели.

Взрослый должен помочь ребенку осознать свою деятельность, поведение, отношения с окружающими. Помочь сформировать адекватную самооценку.

В дошкольном возрасте формируются: эмпатия и самоконтроль, которые во многом определяют нравственную ориентацию и поведение ребенка.

### **1.7. Психологическая готовность ребенка к школе**

**Психологическая готовность к школе** – это один из важнейших итогов психического развития в дошкольном возрасте.

**Школа** – действительно серьезный экзамен на зрелость для маленького человека.

Л.С. Выготский говорил, что готовность к школьному обучению формируется в ходе самого обучения. Обычно готовность к школьному обучению складывается к концу первого полугодия, первого года обучения в школе.

Распространено мнение и практика считать показателями готовности к школьному обучению умение ребенка читать, писать и считать.

Однако исследования и практика показывают, что можно уметь это делать, но не быть готовым к школьному обучению. Актуальным является высказывание А.В.Запорожца о сущности подготовки детей к школе: «нельзя ограничиваться задачей передачи ребенку отдельных знаний и умений, в большей степени необходимо решать задачу воспитания способностей, которые могут дать ребенку возможность в дальнейшем лучше усваивать различные знания и умения и творчески их применять».

**Готовность к школе – это, прежде всего «психологический» возраст ребенка.**

К концу дошкольного возраста ребенок хорошо осознает свою половую принадлежность, находит себе место в пространстве и времени, умеет строить отношения с взрослыми и сверстниками, умеет подчинять себя обстоятельствам, быть непреклонным в своих желаниях. Он может подчинять свои желания общественным требованиям.

Подготовку к школе следует понимать как формирование у ребенка физических, умственных, нравственно-волевых качеств, которые бы обеспечивали ему успешное обучение в школе.

В настоящее время не существует единого определения психологической готовности. Наиболее точное определение дал А. В. Запорожец «готовность к школе представляет собой систему взаимосвязанных качеств

детской личности, включая особенности мотивации, уровень развития познавательной, аналитической деятельности, степень сформированности волевой регуляции действий...»

Согласно Л.А. Венгеру у дошкольника не может быть школьных качеств, поскольку они складываются в той деятельности, для которой необходимы, и следовательно, не могут быть сформированы без нарушений специфических условий жизни и деятельности, характерных для дошкольного возраста.

Основными компонентами психологической готовности являются: интеллектуальный, личностный, коммуникативный.

Содержанием интеллектуального компонента является: развитие мышления и речи. Их развитие проявляется в сформированности наглядно-образного и основ словесно-логического мышления, проявляющихся в разделении основного и несущественного, несложных рассуждениях и правильных выводах.

**Личностная готовность** – это образ «Я» ребенка. Определяющую роль в личностной готовности играет мотивационная готовность и уровень развития эмоциональной сферы: ребенок осваивает социальные нормы выражения чувств, формируется эмоциональное предвосхищение, чувства становятся более осознанными, обобщенными, разумными, произвольными, надситуативными, формируются высшие чувства. Ребенок становится эмоционально устойчивым.

Коммуникативная готовность – это формирование качеств, позволяющих ребенку общаться с детьми и взрослыми.

Отставание в развитии одного из компонентов психологической готовности влечет за собой отставание в развитии других. Может вызвать школьную дезадаптацию.

Существуют различные взгляды на то, что является главным в содержании психологической готовности к школе:

– по мнению Д.Б. Эльконина, это возникновение произвольного поведения: как ребенок играет, подчиняется ли правилу, берет ли на себя роли? Превращение правила во внутреннюю инстанцию поведения – важный признак готовности;

– с произвольным поведением тесно связана сформированность предпосылок учебной деятельности. Согласно Д.Б. Эльконину предпосылки учебной деятельности должны быть на первом месте в подготовке ребенка к школе (умение ребенка сознательно подчинять свои действия правилу, ориентироваться на заданную систему требований, внимательно слушать говорящего и точно выполнять задания, предлагаемые в устной форме);

– овладение общественно выработанными способами познания окружающей действительности (Л.С. Выготский, Ж. Пиаже, П.Я. Гальперин): сенсорными эталонами, моделями, схемами;

– переход от эгоцентризма к децентрации (Ж. Пиаже): переход ребенка от своей точки зрения к умению принять точку зрения другого человека. Предметом мысли, рассуждений ребенка становится мысль другого человека;

– Л.И. Божович выделяет следующие параметры психического развития ребенка, влияющие на успешность обучения в школе: стремление ребенка к функции ученика и формирование «внутренней позиции школьника», состоящей из 2-х потребностей (познавательной и социальной);

– Е.Е. Кравцова выделяет как главный в структуре готовности к школе коммуникативный компонент: отношение к взрослому, сверстнику и себе, который соотносится с основными компонентами учебной деятельности;

– Н.Г. Салмина выделяет в структуре готовности к школе степень развития семиотической функции.

Все указанные показатели готовности к школе формируются в ведущем виде деятельности дошкольника – сюжетно – ролевой игре.

Следует выделить и более конкретные показатели психологической готовности к школе, важные с точки зрения ее диагностики.

**Интеллектуальная готовность** включает:

- умение сравнивать, обобщать, классифицировать;
- осмысленно рассуждать, делать выводы;
- пересказывать;
- осведомленность в конкретных сферах знаний, обобщенных и систематизированных;
- умение самостоятельно добывать, перерабатывать и использовать полученную информацию.

**Социальная готовность** включает:

- социальные навыки (понимать других, сотрудничать с ними, управлять своим поведением в соответствии с принятыми нормами).

**Мотивационная готовность** – это познавательные мотивы, мотив самоутверждения, соревновательный и главное, желание учиться, положительное отношение к школе.

**Эмоционально – волевая готовность** – это:

- умение ставить цели, стремление преодолевать трудности на пути к цели и достигать результата в деятельности;
- умение организовать свое рабочее место и поддерживать порядок;
- эмоциональная устойчивость и отзывчивость.

Таким образом, психологическая готовность к школе – это сложное и комплексное образование, охватывающее все сферы жизни ребенка.

По мнению А.В. Запорожца, психологическая готовность к школе должна составлять фундамент готовности к школе.

## 1.8. Новообразования дошкольного возраста

2. Возникновение первого артифаклистического мировоззрения (все, что окружает ребенка и явления природы – результат деятельности людей: «Солнце движется, чтобы всем было тепло и светло»).

1. Возникновение первичных этических инстанций: что такое хорошо и плохо. Они связаны с эстетическими представлениями (красивое не может быть плохим).

2. Соподчинение мотивов.

3. Возникновение произвольного поведения.

4. Возникновение личного сознания.

*К концу дошкольного возраста ребенок обладает следующими качествами:*

– физически развитый, владеющий основными культурно-гигиеническими навыками, самостоятельно выполняющий доступные возрасту гигиенические процедуры, соблюдающий элементарные правила здорового образа жизни;

– любознательный, активный. Задает вопросы, любит экспериментировать, способен самостоятельно действовать в повседневной жизни и детских видах деятельности;

– эмоционально отзывчивый на эмоции других людей, персонажей рассказов и сказок, произведения искусства, мир природы:

– овладевший средствами общения и способами взаимодействия со взрослыми и сверстниками;

– способный управлять своим поведением и планировать свои действия на основе первичных ценностных представлений;

– способный решать интеллектуальные и личностные задачи, адекватные возрасту;

– имеющий первичные представления о себе, семье, обществе, мире и природе;

– овладевший универсальными предпосылками учебной деятельности (действовать по правилу, слушать и выполнять инструкции взрослого);

– овладевший умениями и навыками, необходимыми для осуществления разных видов детской деятельности.

## ГЛАВА 2. КАК ИЗУЧАТЬ ПСИХОЛОГИЮ РЕБЕНКА?

### 2.1. Специфика психолого-педагогической диагностики дошкольного возраста

Изучение детской психологии становится надежным базисом для изучения «Психолого-педагогической диагностики» [4]. Особое внимание при изучении дисциплины «Психолого-педагогическая диагностика» уделяется формированию диагностических умений, опираясь на высказывание Д.Б. Эльконина о том, что только качественная диагностика составляет до 80% успеха коррекционной работы.

Образовательные программы для детей дошкольного возраста в отличие от школьных программ, обычно не только включают в себя содержание, связанное с обучением, но и достаточно полно расписывают всю жизнь ребенка в детском саду. Именно поэтому диагностика в дошкольном возрасте не может в полной мере опираться на выявление знаний, умений и навыков. Диагностика позволяет педагогам и родителям следить за ходом развития ребенка и осуществлять индивидуальный подход.

Применительно к дошкольному возрасту психолого-педагогическая диагностика определяется как деятельность по психологическому изучению ребенка на протяжении дошкольного детства, в контексте семьи и образовательно – развивающей среды детского образовательного учреждения (ДОУ).

Предметом психологической диагностики в условиях ДОУ являются индивидуальные возрастные особенности детей, причины нарушений и отклонений в их психическом развитии.

Предметом педагогической диагностики является освоение ребенком образовательной программы.

#### **Задачи:**

1. Контроль динамики психического развития и эффективности коррекционной помощи ребенку.
2. Определение образовательного маршрута ребенка.
3. Выявление эмоционально – личностных особенностей ребенка, препятствующих адекватной адаптации ребенка в образовательной среде и социуме.
4. Определение возможностей ребенка.

В процессе изучения дисциплины «Психолого-педагогическая диагностика» формируем у студентов два вида диагностических умений: когнитивные и технологические. Когнитивные умения включают анализ педагогических ситуаций, понимание особенностей педагогического процесса детского сада. Технологические умения включают в себя умение решить конкретную педагогическую ситуацию путем выбора для ее решения конкретных педагогических средств.

Формируя диагностические умения студентов, учитываем особенности педагогического процесса в детском саду. Воспитатель в педагогическом процессе реализует три позиции: первая – учителя в специально организованной образовательной деятельности; вторая – партнера по совместной деятельности с детьми и, третья, организатора создания условий для самостоятельной детской деятельности. Каждая позиция требует освоения определенных диагностических умений.

Для осуществления учительской позиции в непосредственно организованной образовательной деятельности студент должен уметь определить исходный уровень обучаемости ребенка, его возможности, подобрать соответствующие этим характеристикам адекватные методы обучения.

Для осуществления партнерской позиции в организации совместной с детьми деятельности студенты изучают интересы детей, мотивы поведения, коммуникативные умения, межличностные отношения; осваивают способы лично-ориентированного общения, учатся партнерскому взаимодействию с детьми.

При осуществлении позиции организатора условий для самостоятельной детской, знакомим с методиками определения уровня и особенностей развития игровой и продуктивной деятельности, оценкой эффективности прямых и косвенных методов воздействия на детей, способами поддержки баланса своего участия в детской деятельности – с одной стороны и, с другой, поддержки самостоятельности в ней детей.

Таким образом, выделение направлений формирования диагностических умений педагога позволяет структурировать процесс обучения будущих педагогов, что поможет им в дальнейшем преодолеть трудности в педагогической деятельности.

Для того чтобы успешно решать задачи психолого-педагогической диагностики, студенты осваивают метод психологического наблюдения деятельности и поведения детей. Согласно М.Я. Басову (Методика психологического наблюдения над детьми», 1926) наблюдение – это единственный метод, который может быть применен ко всем формам развития психических функций. Для будущего педагога важно овладеть данным методом для оценки индивидуального развития детей, что соответствует требованиям Федерального государственного стандарта дошкольного образования. Опираясь на результаты наблюдения можно решать образовательные задачи; осуществлять индивидуализацию процесса педагогического сопровождения проблемных детей, коррекцию их развития; оптимизировать работу с группой детей. В процессе практических занятий и последующей практики в детских садах студенты проводят изучение психологических и личностных особенностей детей, формулируют задачи оказания детям педагогической под-



держки и осуществления индивидуального подхода. Выбирают методы, приемы и средства необходимые для решения поставленных задач. Планируют работу с родителями.

## **2.2. Диагностика умственного и личностного развития детей**

Диагностика умственного и личностного развития детей включает оценку воспитателем познавательной деятельности: оценивается регуляторная (произвольная) регуляция психической активности, пространственные представления и эмоциональная сфера, объем запоминаемого материала, доступный уровень сложности выполнения заданий, уровень развития речи, рисунка, эмоциональный фон, темп работы, поведение ребенка в процессе обследования, характер деятельности; темповые характеристики деятельности, отмечается общий уровень работоспособности, ее колебания, время, в течение которого ребенок может целенаправленно работать и изменения эмоционального фона, отмечаются изменение темпа деятельности, возникающие на фоне утомления. Анализируется общая моторная гармоничность, ловкость и мелкая моторика: скоординированность движений пальцев, ловкость манипуляций с мелкими предметами, сформированность навыков графической деятельности. Анализ этих характеристик дает возможность оценить и уровень произвольной регуляции движений. Изучаются следующие особенности произвольного внимания: объем, сосредоточение, переключение и распределение внимания в заданиях игровых и учебных, трудности сосредоточения внимания. Важным показателем является длительность работы, возможность работать в условиях различных шумов. Изменения внимания на фоне утомления или возбуждения. деятельность.

Объем слухоречевого запоминания, его скорость, возможность удержания порядка стимулов, привнесение видоизмененных стимулов в непосредственном и отсроченном воспроизведении. Опосредованное запоминание. Зрительная, тактильная, моторная, двигательная память. Оценивается зрительное, слуховое и тактильное восприятие. Речемыслительная деятельность: развернутость и грамотность речи, речевая активность (слабая, адекватная, чрезмерная), качество звукопроизношения, объем пассивного и активного словаря, ошибки в устной речи, сформированность диалогической речи вопрос-ответ, степень развернутости ответов, трудности речевого высказывания, латентность (отсроченность) ответов, эмоциональность высказываний, соответствие содержанию. Все эти особенности оцениваются с учетом микросреды, в которой живет ребенок.

Оценивается уровень практического, образного, логического мышления, понимание причинно-следственных связей, умение обобщать, выделять существенные признаки, опосредовать, прогнозировать. Отмечаются такие особенности мышления как самостоятельность, активность, дина-

мика мыслительной деятельности: соскальзывание на инертность, ригидность. Анализируется уровень обучаемости, объем и тип необходимой помощи. Критичность и креативность мышления, понимание переносного смысла пословиц, рассказов.

При анализе конструктивной деятельности оценивается возможность анализа пространственных отношений, возможность их вербализации, возможность целостного восприятия, действия по образцу, результаты выполнения и их соотношенность с возрастными показателями.

Детские рисунки оцениваются с точки зрения сформированности графических навыков в соответствии с возрастом. Оцениваются качественные особенности выполнения рисунка: целостность, пропорциональность, наличие перспективы, выраженность мелких деталей, их количество, стереотипность выполнения. Анализируется рисунок с точки зрения личностных особенностей: цвет, величина фигур и расположение с учетом актуального уровня развития.

Изучение эмоционально-личностных особенностей детей проводится с учетом следующих характеристик: заинтересованность ребенка, его реакции на успех или неудачу, адекватность реакций, аффективная расторможенность, наличие признаков негативизма, выраженность аффективных реакций в ситуациях фрустраций и конфликтов, их адекватность, страхи, эмоциональное напряжение. Направленность интересов ребенка, роли в играх, уровень притязаний и самооценки, критичность, наличие стойких познавательных интересов. Привязанность к матери, эмоциональное восприятие себя и других членов семьи, поведение в кругу сверстников, коммуникативные навыки. Отношение к педагогам. Тенденция к лидерству или конформность, адекватность стиля общения личностным особенностям.

Таким образом, анализируя результаты диагностики можно получить представление о специфике 3 сфер ребенка: регуляторной, когнитивной, эмоционально-личностной. Все показатели оцениваются с точки зрения соответствия их социально-психологическим нормативам. Такое системное обследование позволяет выявлять причины и механизмы, приведшие к данному варианту развития.

По результатам диагностики воспитатель оформляет характеристику ребенка, в которой отражает: как долго ребенок посещает детский сад? Часто ли болеет? Охотно ли ходит в детский сад? Владеет ли навыками самообслуживания? Контактирует ли с взрослыми и детьми? Как ведет себя во время занятий? Справляется ли с образовательной программой? Какие проблемы ребенка вызывают беспокойство воспитателей и родителей?

Изучение «Психолого-педагогической диагностики» развивает важное для педагога качество «эмпатию», позволяющее будущему педагогу внимательно относиться к внутреннему миру ребенка, изучать его; смотреть на окружающий мир глазами ребенка, чтобы понять реальные мотивы его поступков и переживаний.

### ГЛАВА 3. КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА ВОСПИТАТЕЛЯ

В настоящее время понятие «коррекция» рассматривается более широко как совокупность психологических средств и методов по созданию оптимальных возможностей и условий для полноценного и своевременного психического развития.

Психокоррекционный процесс – это сложная система, включающая в себя как стратегические, так и тактические задачи. Стратегические задачи – это разработка психокоррекционных программ и комплексов. Тактические задачи – это разработка методов и коррекционных техник, выбор формы коррекции, подбор и комплектование групп, продолжительность и режим занятий.

В ходе изучения дисциплины «Ранняя психолого-педагогическая помощь детям и их семьям» [2], последующей практики в детских садах студенты изучают организацию и методы педагогической поддержки и коррекционной работы. Специфика этой работы такова, что весь коллектив сотрудников детского сада (не только педагогический) участвует в создании условий для благоприятного развития детей. Работая в идеологии «команды», каждый ее специалист выполняет свои четко определенные цели и задачи в области своей профессиональной деятельности.

Внимание студентов обращается на место воспитателя и его функции в структуре командной работы. Воспитатель изучает уровень развития разных видов деятельности ребенка; особенности коммуникативной активности и культуры; навыки самообслуживания согласно возрасту; реализует рекомендации специалистов: врача, психолога, дефектолога по организации режима дня, проводит развивающие и коррекционные игры.

#### 3.1. Принципы и правила коррекционной работы с детьми

Выбор целей и направленности коррекции, т.е. стратегия ее осуществления, определяется тремя основными принципами:

- принципом нормативности развития;
- принципом коррекции «сверху вниз»;
- принципом системности развития психической деятельности.
- Принцип единства диагностики и коррекции

Тактика коррекции, т.е. выбор средств и способов достижения поставленной цели, вытекает из деятельностного принципа.

Принцип нормативности развития требует учета основных закономерностей психического развития, знания последовательности стадий развития для формирования личности ребенка «Эталон возраста» обусловлен уровнем социальных требований и культурно – исторических достижений

общества. При определении стратегии коррекционной работы необходимо исходить из сопоставления эталонного возраста и особенностей индивидуального варианта развития. Это позволяет дифференцировать отклонения в развитии, подлежащие коррекции и отделить их от сверх требований, предъявляемых родителями и воспитателями к детям без учета возрастных особенностей. Некоторые отклонения в развитии могут быть обусловлены неравномерностью темпа развития. В этих случаях основной целью коррекции становится профилактика негативных тенденций в развитии ребенка, включающая создание более благоприятных условий для развития ребенка.

При определении целей и задач коррекции необходимо исходить из понимания той уникальной роли, которую играет именно этот конкретный период возрастного развития, наиболее полно вычерпывать источники развития данного возрастного периода, это и будет своеобразной формой профилактики возникновения отклонений в развитии, на последующих возрастных стадиях.

Принцип коррекции «сверху – вниз» означает ведущую роль обучения для психического развития ребенка. Основным содержанием коррекционной работы должно стать создание зоны ближайшего развития личности и деятельности ребенка. Основу такой коррекции составляет активное формирование психологических новообразований, составляющих основу возраста и перспективу дальнейшего развития ребенка.

Коррекционная работа должна строиться на принципе системного развития психики, что обеспечивает направленность на устранение причин и источников отклонений в психическом развитии ребенка. Успех такой коррекции базируется на результатах комплексного диагностического обследования, итогом которого является представление системы причинно-следственных связей между симптомами и их причинами.

Принцип единства диагностики и коррекции состоит в том, что коррекция развития ребенка может осуществляться только на основе предварительно проведенного обследования ребенка. Диагностика позволяет осуществлять ход психического развития и определять эффективность коррекции.

Ориентирами для выбора первоочередных целей коррекции должны стать как структура дефекта (система причинно-следственных связей его обуславливающих), так и значение дефекта для дальнейшего развития ребенка.

Деятельностный принцип коррекции определяет тактику коррекционной работы – выбор средств и способов. Через организацию соответствующих видов деятельности, изменения социальной ситуации развития ребенка.

Исходя из этого принципа коррекционная работа не должна сводиться к тренировке умений и навыков и упражнений по совершенствованию психической деятельности, а должна строиться как целостная осмысленная деятельность ребенка, органически вписывающаяся в систему его повседневной жизни.

### 3.2. Специфика организации коррекционной работы с детьми

Воспитатель осуществляет коррекционную работу с детьми под руководством специалиста (психолога, логопеда, дефектолога).

Основные этапы коррекционной работы с детьми:

1. Планирование целей и задач на основе психологического обследования ребенка.

2. Разработка программы и содержания коррекционных занятий, выбор формы (индивидуальной или групповой). Отбор методик и техник коррекционной работы. Планирование форм участия родителей.

3. Организация условий осуществления коррекционной программы. Консультирование родителей. Подбор детей в группу. Информирование педагогов и администрации ДОУ о плане проведения коррекционных мероприятий и обсуждение с ними программы коррекции.

4. Реализация коррекционной программы: проведение занятий не менее одного раза в неделю и осуществление контроля за поведением детей. Информирование родителей о ее ходе. Внесение изменений в коррекционную работу.

5. Оценка эффективности коррекции с точки зрения ее целей. Составление психолого-педагогических рекомендаций по закреплению успехов коррекционной работы. Обсуждение ее итогов с родителями, педагогами и администрацией.

Основными задачами коррекции являются:

1. Коррекция отклонений в психическом развитии детей.

2. Профилактика негативных тенденций личностного и интеллектуального развития.

Большое значение имеет разнообразие содержания коррекционной программы и активное участие в ней ребенка и его родителей.

### 3.3. Методы коррекционной работы

Воспитатель может использовать следующие методы коррекции: игротерапию, сказкатерапию, арттерапию, метод конгруэнтной коммуникации и метод поведенческого тренинга, психогимнастику.

Наиболее эффективной формой и методом коррекционной работы с детьми является игра. В ней успешно решаются три важные коррекционные задачи:

- расширение репертуара самовыражения ребенка;
- достижение эмоциональной устойчивости и саморегуляции;
- коррекция отношений в системе «ребенок – взрослый» и «ребенок – ребенок».

Основными психологическими механизмами коррекции в игре в отечественной психологии являются:

- моделирование системы социальных отношений в наглядно – действенной форме;
- изменение позиции ребенка с эгоцентрической к децентрации, благодаря чему происходит осознание «Я образа»;
- формирование партнерских отношений;
- организация интерноризации новых способов поведения;
- осознание благодаря вербализации психологом своих эмоциональных состояний;
- формирование способности к произвольной регуляции поведения.

А.И. Захаров выделяет несколько принципов использования игры для коррекции:

**1. Погружение в игру** (создание игрового пространства и времени происходящих событий, использование игровой символики, участие всех детей).

**2. Равенство игровых отношений** (ребенок имеет право выбора игры, роли).

**3. Спонтанность и импровизация в игре** (эмоциональность и непосредственность, отсутствие репетиций, заученных реплик и диалогов, вариативный поиск решения проблемных ситуаций).

**4. Организующее начало игры** (распорядок игровых занятий, их длительность, соблюдение правил).

**5. Условность игрового действия** («как будто», «если бы», «понарошку»).

**6. Эмоциональное отреагирование** (снятие эмоционального напряжения, устранение страхов путем вживания в образ).

**7. Перемена** (чередование) ролей, развивающая навыки психологической защиты, более адекватной социализации ребенка.

В группе должны быть дети с разницей в возрасте не более 2-х лет. Лучше проводить спустя час после завтрака.

Психотерапевтический эффект этих игр, в отличие от обычных, в эмоциональном отреагировании и разрядке.

Игровые занятия включают три части:

- вводную;
- основную;
- заключительную.

Продолжительность от 50 минут до одного часа для дошкольников и 1–1,5 часа для младших школьников. Продолжительность занятия постоянна, и позволяет формированию у ребенка способности к произвольной регуляции своей деятельности, умения подчиняться правилам и организовать свою деятельность во времени.

**Вводная часть занятия** включает ритуал приветствия и планирования игры и упражнений, которым будет посвящено занятие. Приветствие способствует установлению эмоционально – позитивного контакта между

участниками взаимодействия. Приветствие обращено к каждому участнику, тем самым, выделяя его значимость «Я рада видеть тебя сегодня здесь». Улыбка теплая, ободряющая, контакт глаза в глаза и прикосновения, рукопожатия. Необходимо кроме индивидуального и общее приветствие, способствующее формированию чувства принадлежности группе. Ритуал приветствия может включать пение хором.

Планирование игры может иметь несколько вариантов:

**1-ый вариант** – можно предложить детям самим выбрать игру «кто, во что хочет играть». Этот вариант годен вначале коррекции, когда решаются диагностические задачи. Детей должно быть не более пяти, начиная со старшего дошкольного возраста.

**2-ой вариант** – директивный, здесь инициатива выбора игры от взрослого. Любого возраст детей и состав, в работе с маленькими детьми (3-5 лет) и групповой пассивной группой младших школьников. Лучше не сообщать полностью весь сценарий игр и упражнений для более гибкого варьирования игр с целью реагирования на конфликты и непрогнозируемые эмоциональные состояния. Если же дети спрашивают, во что они будут играть, то можно сказать, что это секрет или сюрприз, но полностью не отказывать в информации, т.к. это проявление неуважения к личности ребенка. Целесообразно перед каждой игрой сообщить детям ее цель и ее значение в доступной для детей форме.

**3-ий вариант** – совместное с детьми планирование игры. Здесь возможны два случая: в первом (к концу коррекционной работы) решение о выборе игры принимается в результате общения, группового обсуждения. Второй случай (на более ранних этапах коррекции) – установленная очередность высказывания предложений, которые безоговорочно принимаются группой (это прием социальной терапии). Для того чтобы дети могли выбрать то, что хотел бы провести взрослый, необходимо выложить игрушки, атрибуты на видном месте, подсказывающие детям сюжет игры: этому способствует также беседа, чтение сказки или рассказа на определенную тему, прослушивание музыкального произведения. Но если все же решение будет принято вопреки ожиданиям взрослого, нужно ему следовать.

**Основная часть** (занимает большую часть времени 3/4).

**Заключительная часть** – это своеобразное подведение итогов, рефлексия того, что было на занятии и обеспечение условий для плавного перехода из мира игры в мир реальности и обязанности

В некоторых случаях после подведения итогов осуществляется планирование содержания последующего занятия. Для подведения итогов дети садятся в круг и обмениваются впечатлениями. Помогают вопросы:

- Во что мы сегодня играли?
- Как играли?
- Что понравилось и не понравилось и почему?

➤ Хочешь ли ты поблагодарить кого-нибудь за помощь? За хорошую игру?

Затем проводится ритуал прощания, используется тихая спокойная песня или объединяющее действие (взять друг друга за плечи). Прощание может быть вербальным или невербальным (пожать руку, обнять ребенка), сказать о своем желании продолжить игру.

**Сказкотерапия** решает проблемы развития и поведения детей: агрессии, застенчивости, проблемы стыда, вины, лжи и т.п.

Она помогает ребенку осознать свои проблемы и увидеть пути их решения.

Почему сказка так эффективна?

1. В дошкольном возрасте восприятие сказки становится специфической деятельностью ребенка, позволяющей ему мечтать и фантазировать, постичь в сказочной форме взрослый мир чувств и переживаний.

2. У маленьких детей сильно развит механизм идентификации. Воспринимая сказку, ребенок, с одной стороны, сравнивает себя со сказочными героями и это позволяет ему почувствовать и понять, что не у его одного есть такие проблемы. С другой стороны, посредством сказочных образов ребенку предлагаются выходы из разных ситуаций, пути решения возникших конфликтов, поддержка его возможностей. При этом ребенок отождествляет себя с положительным героем, так как его положение более привлекательно по сравнению с другими персонажами. Это позволяет ребенку усваивать нормы, ценности, различать добро и зло.

И если не всегда ребенок принимает сказку на уровне сознания, то на подсознании обязательно. Одна и та же сказка по-разному влияет на каждого человека, он берет из нее созвучие своим проблемам.

Существует два подхода к сказкотерапии:

Директивный (направленный) и недирективный. Они различаются функцией и ролью психолога в работе с детьми, самой структурой проведения сеанса.

**Директивный подход.** Психолог – главное лицо в проведении сеанса, он задает темы занятий, внимательно наблюдает за поведением ребенка и интерпретирует его реакции, строит свое поведение на основе этих наблюдений.

Сказочные метафоры подбираются и создаются индивидуально для каждого клиента, в соответствии с его проблемами и целями работы.

Первым этапом создания сказки для ребенка является определение позитивного результата, который должен быть конкретным, видимым в поведении ребенка, подконтрольным ему, а не обстоятельствам, сохраняя при этом положительные особенности старого поведения, а не то, от чего следует избавиться.



Тема сказки – это проблема ребенка в символическом виде. Придается особое значение подбору персонажей сказки и установлению отношений между ними, но соответствующим реальным отношениям.

Для того чтобы сказка была интересна ребенку, нужно в предварительной беседе выяснить интересы и увлечения ребенка для выявления положительных моментов, на которые можно опереться в процессе создания истории.

Пример: для мальчика 6 лет, имеющего высокий уровень интеллекта и очень увлеченного астрономией, но не умеющего общаться, была придумана история маленькой звездочки, которая никак не могла преодолеть большое расстояние до других звезд и подружиться с ними.

Часто рассказывание историй сочетается с внушением, гипнозом для расслабления, чтобы стать более открытым для восприятия собственных внутренних состояний и ощущений, отвлекаясь от внешних раздражителей.

Психолог строит всю работу на основе реакций клиента: обращает внимание на движение глаз (влево и вверх – воспоминания, вправо и вверх – фантазирование новых образов, отсутствие фиксации – воображение, движение глаз влево – вправо – слуховое восприятие, вправо – вниз – кинестезические ощущения).

Сказочная история, для того чтобы сделать ее близкой ребенку, должна быть оформлена близко к его речи и максимально использовать слова, соответствующие преобладающей у него коммуникативной системе (визуальное – видеть, наблюдать; аудиальное – слышать, звучать, кинестезическое – хватать, идти и т.д.).

Существует мнение, что в течение жизни эти системы блокируются под влиянием разных причин: визуальное – тики, ячмень, аудиальная – звон в ушах, воспаление уха, носа; кинестезическая – головные боли, кожные аллергии, энурез, боли в животе.

В сказку вводятся слова, позволяющие раскрыть заблокированную систему и тем самым избавиться от ряда проблем.

Таким образом, директивная сказкотерапия использует общение и внушение на 3-х уровнях.

1 уровень – основан на сюжете сказки, которая должна соответствовать его реальной жизни, включать все действующие лица конфликта. Сюжет сказки разворачивается последовательно, начиная с завязки, обрисовывания жизни и отношений сказочного героя, через кризисную ситуацию, когда герой или герои ощущают разочарование в существующем положении вещей, ход испытаний, герой пробует ряд решений, часть из которых не приводит к желаемому результату. А один из вариантов становится приемлемым. Далее герою дается возможность проверить правильность выбранного решения и дать положительное эмоциональное подкрепление.

Сюжеты историй психологи черпают из сказок, баек, анекдотов, мифов, легенд, а также собственной практики и практики коллег.

2 уровень – заключается в использовании слов, воздействующих на разные сенсорные системы, что позволяет разблокировать подавленную систему и восстановить равновесие чувственного восприятия ребенка.

3 уровень – внушение при рассказывании историй, выделять интонацией, либо употреблением имени ребенка, перед тем как передать ему важную информацию.

Особенности техники рассказывания сказок предполагает использование неопределенных слов и выражений (все, каждый, многие), детям предоставляется возможность самим вообразить себе ситуацию или событие. Эффективно использование пауз, интонаций, громкости, введение имени ребенка, перед тем как будет сказана важная фраза, которую хотелось бы запечатлеть на уровне подсознания. Часто для снятия напряжения, тревоги, сопротивления у детей используют фразы типа: «Все дети делают так», «Так всегда бывает».

**Недирективный подход** исходит из уникальности личности каждого и поэтому цель сказкотерапии – помочь ребенку выявить, осознать свои проблемы и показать некоторые пути их решения.

Задача состоит в том, чтобы создать атмосферу эмоционального принятия ребенка, поддерживается все позитивное, доброе, что у него есть, признается право ребенка на любые чувства. Однако к проявлению этих чувств предъявляются некоторые социальные требования (вводится правило «не драться», «не кусаться»). Работа проводится в форме групповых занятий с 3-6 детьми в течении 1-2 месяцев. Сказка создается для всей группы. Подбор сказок может быть различным: связанных с одними и теми же героями, с которыми происходят волшебные приключения. Вводятся ритуальные моменты, команды (звон колокольчика, превращающий детей в героев сказки – как сигнал к идентификации; музыка для расслабления; заклинания).

Сказки могут быть направлены на решение одной проблемы, встречающейся у многих детей, или для снятия напряжения, агрессии, тревожности. Стоит проблема отбора детей в эти коррекционные группы. Проводится для этого предварительная диагностика и специальный отбор детей.

➤ С детьми агрессивными, эгоцентричными, переживающими сильный стресс, кризис лучше работать индивидуально, и лишь когда большая часть их проблем будет решена, включить их в групповую работу.

➤ для детей замкнутых, малообщительных, пассивных, с нарушениями поведения, низкой самооценкой, со страхами полезна групповая работа.

Диагностика позволяет выявить круг проблем у детей, участвующих в группе и подобрать максимально эффективные сказки и игры для их решения. На одном занятии часто сочетаются сказкотерапия, игротерапия и арттерапия.

Сеанс сказкотерапии начинается ритуальной песней или игрой, затем происходит обсуждение того, что случилось с детьми за время, прошедшее с предыдущего занятия их успехи и неудачи, затем проводится ряд психотерапевтических игр (в зависимости от проблем детей, участвующих в группе), затем дети слушают сказку, потом рисуют, обсуждают свои рисунки. В конце подводятся итоги, как прошло занятие, исполняется ритуальная песня или игра.

Педагог не оценивает поведение и рисунки детей и не интерпретирует их.

Процесс работы с группой можно разделить на три этапа:

**1 этап (2–3 занятия) – подготовительный.**

Задача: объединить детей в группу, принятие ими правил и специфики работы. На первом занятии оговариваются правила и права общения детей (не драться, не обзывать). Число правил минимально. Игры и сказки носят непроблемный характер. Важно, чтобы дети почувствовали себя комфортно, наладили контакт с психологом и детьми, усвоили план проведения занятий и ритуальные моменты. Рисунки детей еще не отражают их проблемы и нуждаются в безусловном их принятии и одобрении.

На 3-4 занятии происходит всплеск агрессивного поведения у многих детей, участвующих в группе. Детям дается возможность выплеснуть свою агрессию, но социально приемлемыми способами (драки на рулонах ватмана или воздушных шариках). В случае конфликта в игровой комнате важно обсудить конфликт, показать всем участникам, какие чувства и желания были у спорщиков, показать адекватный способ достижения желаний. Когда дети привыкли к ситуации в игровой комнате и познакомились друг с другом, можно переходить к основному этапу работы.

**2 этап – основной.**

Цель: помочь ребенку в решении трудных проблем и преодолении нежелательных черт характера используются различные игры: ролевые, связанные сюжетом сказки, психотерапевтические, направленные на решение трудностей и проблем, сплочения группы и осознание групповой поддержки.

Сказки носят более проблемный характер и касаются таких общечеловеческих тем: выбор и ответственность за свое поведение, любовь и уважение к другим людям; взаимопомощь; либо более конкретных проблем (неуверенность, агрессивность, некоммуникабельность, детско-родительских отношений и т.д.). Рисунки отражают реальные проблемы детей, где конфликт разрешается в адекватной форме (заштриховывание персонажей, вызывающих страх ребенка).

На этом этапе эффективно используется коллективное рисование, сначала по двое, затем всей группой по заранее обсужденному сюжету.

**3 этап – заключительный.**

Проигрывание различных трудных ситуаций и способов разрешения. Прослушивание сказок с позитивно окрашенным прогнозом на будущее.

Более эффективно, если игра, сказка возникают спонтанно, по желанию детей.

Для дошкольников – сказки должны быть короткими (на 7-10 минут), конкретными и простыми по содержанию, лучше их рассказывать. Больше использовать игру, рисование, а сказки и обсуждение их занимать должны меньше время.

Данные два подхода в сказкотерапии могут использоваться в комбинированном виде.

Можно использовать этот метод и для работы с родителями. Можно объединять детские и родительские группы (сначала родитель работает в паре с чужим ребенком, а затем со своим собственным).

**Метод арттерапии** построен на использовании искусства как символической деятельности и основан на стимулировании творческих процессов.

Первоначально этот метод возникает в русле теоретических идей Фрейда и К.Юнга, в дальнейшем включается в гуманистические модели развития личности Роджерса и Маслоу (1976).

Впервые этот метод был использован для коррекции трудностей личностного развития и относится к 30-м годам XX века; были применены в работе с детьми, испытывающими стресс в фашистских лагерях и вывезенными в США.

С тех пор этот метод широко используется и как самостоятельный и как дополнительный.

В работе с детьми игротерапия дополняется арттерапевтическими методами.

Для него характерны два механизма психологического коррекционного воздействия:

1. Искусство позволяет в символической форме реконструировать конфликтную травмирующую ситуацию и найти ее разрешение на основе креативных способностей ребенка.

2. Природа эстетической реакции такова, что позволяет изменить действие от аффекта к наслаждению. Этот метод дополняет игротерапию.

Основная цель арттерапии – в гармонизации развития через развитие способностей самовыражения и самопознания через продукты искусства (рисунки). Эстетических продуктов, воплощающих чувства, переживания. Существуют различные виды арттерапии:

- рисуночная (на изоискусстве);
- библиотерапия (литературное сочинительство) творческое прочтение литературных произведений;
- драмтерапия;
- музыкотерапия и др.

В работе с детьми широко используется рисуночная и игры- драматизации.

**Рисуночная терапия** применяется:

- при трудностях эмоционального развития, страхах, депрессии, импульсивности;
- эмоциональной депривации, чувстве одиночества;
- конфликтах межличностных отношениях в семье, в группе ДООУ;
- повышенной тревожности, страхах;
- низкой или негативной «Я» – концепции;
- низком уровне развития игры;
- отсутствию игровых мотивов и интереса к игре.
- Эти методы позволяют ребенку:
- раскрыть свои новые возможности;
- осознать свои переживания и чувства, их исследовать;
- подняться на более высокую ступеньку развития своей личности.

Если ребенок замкнут, необщителен, стеснителен, то арттерапия позволяет объединить детей в группу при сохранении индивидуальности ребенка, облегчить процесс коммуникации, опосредуя его общим творческим процессам и его продуктам.

Арттерапия позволяет соединить индивидуальный подход к ребенку и групповую форму работы.

Рисунок для детей выступает, как средство узнать, кто они есть, и что они могут. Метод арттерапии позволяет педагогу объединить индивидуальный подход к ребенку и групповую форму работы. Рисунок ребенка рассматривается как проекция личности его, выражение его отношения к миру. Для педагога важной задачей является разделение в детском рисунке особенностей, отражающих уровень умственного развития и степень овладения техникой рисования – с одной стороны и с другой личностные характеристики (так каракули могут быть характеристикой рисования ребенка данного возраста; признаком ЗПП; индикатором чувства одиночества или проявления гиперактивности).

Для правильной интерпретации содержания и значения рисунков необходимо учитывать ряд условий:

- условия развития изобразительной деятельности;
- особенности процесса рисования (выбор темы, сохранение ее, последовательность выполнения отдельных частей рисунка, спонтанные высказывания ребенка, характер эмоциональных реакций);
- динамику изменения рисунков на одну и ту же тему.

Крамер выделил четыре типа изображения, значимые для арттерапии:

- каракули – хаотические линии, незавершенные формы;
- схемы и полусхемы – конвенциональные стереотипные изображения;
- пиктограммы, схемы, обобщенные выражением индивидуальности ребенка, выражают отношение к миру, но требуют объяснений автора;
- художественные образы, опредмечивающие эмоции и понятные без объяснения другим людям.

Наиболее благоприятным для решения коррекционных задач является четвертый тип изображения (художественные образы).

Существуют возрастные ограничения использования рисунка в диагностических и коррекционных целях.

От 3 до 5 лет – преобладают игровые методы коррекционной работы. А рисование органически включается в контекст игровых заданий (т. к. символическая деятельность находится в стадии развития).

В процессе организации арттерапевтических занятий педагог реализует следующие функции:

- эмпатическое принятие ребенка;
- эмоциональная поддержка ребенка;
- постановка творческой задачи и обеспечение ее принятия ребенком;
- тематическое структурирование задачи;
- поиск формы выражения темы;
- вербализация чувств ребенка.

Существует директивная (тему предлагает педагог) и недирективная форма (сам ребенок выбирает тему). В арттерапии детей широко используются обе формы.

В случае страхов предпочтение отдается директивной форме (А.И. Захаров), при низкой самооценке и негативном образе «Я» более эффективной являются недирективные формы. В практике арттерапии применяются пять типов заданий:

**1. Предметно – тематический тип** – рисование на свободную и заданную тему, где предметом изображения выступает человек и его отношения с миром вещей и людей (Моя семья, Я в школе, Я дома, Я какой сейчас, Я в будущем, Мое любимое занятие, Что я люблю, Нарисуй свой мир и т.д.).

**2. Образно – символический тип** – изображение абстрактных понятий (Добро, Зло, Счастье) или эмоциональных реакций (Удивление, Радость, Гнев).

**3. Упражнения на развитие** восприятия, воображения и символической функции – задания на структурирование неоформленных стимулов (Рисование по точкам, Волшебные пятна). Принцип проекции лежит в основе (Роршах).

**4. Игры – упражнения с изобразительным материалом.** Экспериментирование с красками, бумагой и т.д.

Полезны для детей младшего дошкольного возраста с целью стимуляции интереса к изобразительной деятельности, для детей старшего дошкольного возраста в случае эмоциональных расстройств, выработке защитных механизмов (рисование пальцами, разрушение – строительство).

**5. Задание на совместную деятельность** – оптимизирует общение и межличностные отношения. Включает четыре вышеописанные типа заданий.

Аналогично типы заданий могут быть на литературном материале: сочинение сказок, историй.

**Метод конгруэнтной коммуникации.**

(на основе идей гуманистической психологии Роджерса). Создан Гинот, а получил развитие в работах Гордон.

Конгруэнтность – степень тождественности опыта (феноменального поля) реальной действительности.

Нарушение конгруэнтности приводит к росту невротизации личности.

Цель – обеспечение системы психологических условий позитивного личностного развития ребенка. Цель реализуется через систему задач:

➤ установление взаимопонимания между ребенком и взрослым, установление отношений уважения, равенства, сотрудничества (на основе уважения достоинства каждого);

➤ формирование позитивного «Я» у ребенка на основе адекватного представления о своих качествах и признания их самооценности;

➤ осознание ребенком своих чувств на основе вербализации их психологом;

➤ поддержка и стимулирование активности ребенка, направленной на исследование проблемных ситуаций и самостоятельного выбора пути их решения на основе сотрудничества со взрослым.

Данный метод строится на следующих принципах организации эффективного общения:

1. Любой акт коммуникации должен быть направлен на укрепление позитивного образа «Я».

2. Строится на безоценочной основе, избегая прямых оценок личности. Даже похвала не должна содержать прямых оценок, а носить описательный характер.

3. Основной акцент падает на отражение эмоциональных компонентов активности и деятельности ребенка.

4. Взрослый выступает стимулятором сотрудничества с ребенком в разрешении проблемных ситуаций.

При этом взрослый избегает готовых рецептов, он стремится так организовать сотрудничество с ребенком, чтобы тот самостоятельно мог найти выход из проблемной ситуации.

Реализация намеченных принципов требует использования ряда коммуникативных техник:

➤ техники эмпатического (активного) слушания;

➤ использования «Я» высказываний;

➤ разрешения конфликтных ситуаций.

**Техника «эмпатического» слушания** составляет ядро психологической помощи ребенку в его личностном развитии, формировании позиции

доверия к миру. Препятствием для формирования такой позиции выступают типичные способы взаимодействия ребенка со взрослыми в семье, ДОУ, школе это:

1. Высказывания с целью воздействия на ребенка:

- приказания, распоряжения, команды: «не делай», «убери»;
- угроза, предупреждение, предостережение об опасности «если ... то»;
- проповедь, нотации, морализирование: «должен», «обедай», «надо»;
- советы, разъяснения того, что нужно сделать ребенку и как;
- наставления, поучения: почему нужно так сделать.

Систематическое использование этих высказываний формирует у ребенка чувство неполноценности, унижения и зависимости от взрослого, инфантилизм. В подростковом возрасте может вызвать протест, и даже негативизм.

2. Высказывания, направленные на оценку личности ребенка:

- осуждение, порицание, «приговор»;
- наклеивание ярлыков, высмеивание, ругань, обзывания;
- похвала, расходящаяся с реальностью, захваливание.

3. Высказывания, интерпретирующие поведение ребенка:

- «Я знаю, почему ты ведешь себя так»;
- расследование, «допрос», закрытые вопросы, требование ответа «да», «нет».

4. Высказывания, представляющие уход от коммуникации:

- утешения, успокоивания (не стоит из-за этого расстраиваться, не переживай);
- отвлечение, внимание, уход (ерунда, не стоит об этом говорить).

Все описанные способы коммуникации не являются оптимальными в условиях психокоррекционной работы. Альтернативой является «активное слушание» – это коммуникация с предоставлением ребенку обратной связи, о его чувствах, переживаниях, эмоциональных состояниях. Обратная связь через речевую инструкцию, начинающуюся со слова «ты» и содержащую развернутое описание чувств ребенка. Это способствует эмоциональной поддержке ребенка взрослым, осознанием им своих чувств и принятие на себя ответственности за разрешение проблемы.

**Техника активного слушания** включает невербальные и вербальные компоненты.

**К невербальным:**

- установление перцептивного контакта с ребенком (позиция лицом к лицу на уровне глаз, заинтересованность во взгляде взрослого);
- теплая улыбка взрослого;
- ласковая, мягкая интонация, умеренная громкость голоса, средняя скорость речи;
- дистанция на расстоянии 50-70 см.



**Вербальные:** повторение слово в слово высказываний ребенка и более полное описание чувств его взрослым.

Для реализации активного слушания психологу нужно:

- хотеть услышать ребенка;
- желать быть ему полезным;
- принять чувства ребенка такими, какие они есть;
- доверять и верить ребенку, не пытаясь сделать за него самого;
- воспринимать ребенка как независимую от вас личность.

**Техника эффективной похвалы.**

Она строится как реалистическое и объективное описание действий ребенка, его усилий, результатов, последствий для ребенка и окружающих, оставляя оценку самому ребенку. Следует учитывать возрастные возможности детей. Поэтому для детей младшего возраста допустимы и целесообразны прямые критерии оценки.

Техника использования «ты – высказываний» и «я – высказываний»:

**Ты** – высказывание используется для точного, развернутого описания чувств ребенка, создают ему возможность овладеть и произвольно управлять своими чувствами.

**Я** – высказывание используется психологом в ситуации конфронтации, столкновение интересов ребенка и психолога и помогают психологу точно высказать свои чувства в такой форме, чтобы сохранить уважение к ребенку и вместе с тем попытаться изменить поведение ребенка.

Структура «я – высказывания» содержит четыре компонента.

Я – описание эмоциональных состояний	когда →	Безоценочная характеристика поведения в безличной форме	потому что →	Причины возникновения аффективной реакции	→	Возможные следствия и результаты
--------------------------------------	------------	---	-----------------	---	---	----------------------------------

1-ый компонент: «я огорчен», «я расстроен», «мне не нравится», «я не люблю» отражает чувства, возникшие в момент конфликта с ребенком.

2-ой компонент: «мне не нравится, когда в меня бросают мячом», «хваляют за волосы».

3-ий компонент: «мне не нравится», «потому что мне больно».

4-ый компонент: «мне не нравится, когда в меня бросают мячом, потому что мне больно, и я уберу мяч в шкаф».

Поскольку 3-ий и 4-й компоненты таят в себе угрозу перехода к неэффективной коммуникации то целесообразно использовать только 1-ый и 2-ой, что касается начинающих психологов).

**Техника введения ограничений и запретов в игре. Метод разрешения конфликтов.**

Введение ограничений и запретов в игровых коррекционных занятиях выполняет ряд функций:

1. Отсутствие правил будет приводить к возникновению конфликтов. Поэтому правила открывают возможности управления процессом игры детей при одновременном сокращении ее творческого характера.
2. Запреты создают основу для установления отношений партнерства между детьми.
3. Обеспечивает развитие саморегуляции и самодисциплины.
4. Создают ориентиры для выработки оптимальной тактики поведения в игре.
5. Способствуют сохранности оборудования и игрушек.

**Техники введения ограничений и запретов – содержание ограничений и запретов** может быть сведено к четырем требованиям:

1. Требованию физической и личностной безопасности ребенка и участников.
2. Безопасности здоровья психолога.
3. Сохранности оборудования.
4. Постоянство времени и места игрового занятия.

Конкретизация каждого требования и создают содержание запрета (так 1-ый: нельзя драться, дразниться т.д.).

**Количество ограничений и запретов и их форма.**

Их должно быть как можно меньше. Форма предъявления – вербальная, ясная и понятная детям. Предъявляются в безличной форме не должны меняться в зависимости от обстоятельств (драться нельзя). В момент фактического нарушения запрет не обсуждается, это происходит на 1-ом занятии).

**Время предъявления запретов.**

Лучше на первом занятии в дружелюбной, но твердой манере. С более старшими детьми можно обсуждать правила.

**Нарушение запретов и ограничений.**

1-ый вариант: когда ребенок выражает намерения совершить проступок, нарушить запрет, но еще не сделал этого. В этом случае психолог:

1. Вербальное формулирование психологом желаний, чувств, потребностей ребенка – дать знать ему, что вы знаете о его чувствах и желаниях.
2. Введение ограничения (нельзя залезать на стол).

3. Предложение альтернативы запрещенному действию – обучение ребенка эффективному способу разрешения конфликтных ситуаций. Успешность зависит от привлекательности этого действия для ребенка (можно делать). Предложить совместное со взрослыми действие (это привлекает дошкольников), очередность в овладении игрушкой или выполнение роли (считалка).

2-ой вариант: запрет нарушен.

Психолог:

1. Блокирует социально неадекватные формы поведения в реально – действенной или игровой форме. Способами реально – действенной формы являются: прерывание действий ребенка путем лишения его предмета, принудительное ограничение активности ребенка (обнять и прижать руки к телу); временная изоляция ребенка в пределах игровой комнаты; пространственное разделение конфликтующих детей (развести в разные стороны).

Игровая форма является более мягкой. Детям предлагается игра в «Волшебную палочку», «Шапку невидимку», «Замри». Вводят игровые правила и их используют в качестве водящего для воздействия на поведение детей. Игровой мотив стимулирует детей к выполнению правил. Коррекционно-развивающий эффект может быть, если водящий адекватно понимает нормы.

2. Обеспечивает эмоциональную реакцию нарушителю после блокирования в социально – приемлемых формах. В реально – действенной: крик, топание ногами, бросание на пол специально предназначенных для этого предметов (мяча) и в игровой форме (звуковые музыкальные игрушки, инструменты: барабан, бубен, агрессивные игрушки).

Последующие шаги психолога с 3-го по 5-ый соответствуют логике предъявления запретов в условиях, когда поведение ребенка находится еще в рамках дозволенного: вербализация, формулирование запрета и предложение альтернативного действия.

### **Метод поведенческого тренинга.**

Направлен на обучение ребенка адекватным формам поведения в проблемных ситуациях (на основе бихевиоризма).

Цель: выработка новых поведенческих реакций, отсутствующих у ребенка.

Задача: психологическая помощь: в повышении уровня «исполнительской компетентности» в оптимальных определенных ситуациях общения.

Исполнительская компетентность – это целостное поведение, обеспечивающее успешное достижение жизненных целей.

Существует три модификации этого метода:

- оперантное научение;
- социальное научение;
- педагогический подход.

**Оперантное** – выработка нового поведения через положительные и отрицательные подкрепления.

Наиболее завершенный вид этот метод получил в методе «жестов», включающий пять основных компонентов:

- систематическое наблюдение за поведением детей, нуждающихся в коррекции поведения;

➤ показ образа желаемого поведения, его описание и сравнение с образом асоциального поведения (отрицательным);

➤ определение форм положительного и отрицательного подкрепления для участия в коррекционной программе (положительные: значок, конфета, игрушка отрицательные: удаление из игры, ограничения детской деятельности или участия в игре);

➤ введение «жетонов» как символов, подтверждающих право ребенка на поощрение или наказание, и правил обмена жетонов на привилегии или наказания;

➤ систематический контроль за поведением ребенка, оценка поведения, выдача жетонов и их обмен на виды поощрений и наказаний, оговоренные ранее.

Этот метод можно использовать в строго контролируемой среде, где можно осуществить немедленное подкрепление, значимое для субъекта. Там, где эти условия не соблюдаются метод «жетонов» теряет свою эффективность. В тех случаях, когда детям раскрывается смысл «жетонов» как носителя социальной оценки их поведения, а не просто как средства получения материальных благ, он оказывает положительное воздействие на развитие саморегуляции и способности к контролю своей деятельности.

**Социальное научение** имеет два пути:

➤ путь проб и ошибок (малоэффективный);

➤ подражание социальным моделям – метод поведенческого тренинга. Подкрепление в процессе тренинга выполняет информационную функцию (обратной связи), мотивационную форму (побудительную) и закрепляющую, которые реализуются в символической форме и создают основу для саморегуляции и выработки нового поведения.

Социальное научение может происходить по принципу «учиться на чужих ошибках».

Поведенческий тренинг должен быть организован так:

1. Дети наблюдают за образцом;

2. Особенности поведения модели должны быть разъяснены детям в развернутой форме.

3. Практика, упражнения – воспроизведение поведения модели.

**Педагогический подход** реализует четыре техники:

1 – формулируется задача: научиться эффективному поведению в конкретной ситуации. Ситуация описывается участникам тренинга.

2 – демонстрируем образец поведения модели, и организуется обсуждение увиденного.

3 – практическая выработка нового поведения участниками (упражнения все возрастающей трудности) на реальных ситуациях.

4 – информация об эффективности поведения участников.

### **Психогимнастика.**

Это метод, при котором участники проявляют себя и общаются без помощи слов. Метод эффективен при коррекции эмоциональной личностной сферы.

В узком значении психогимнастика – это этюды, игры, в основе которых лежит использование двигательной экспрессии как главного средства коммуникации в группе. Применяется в групповой коррекции для установления контактов, снятие напряжения, выработку обратных связей.

В широком смысле психогимнастика – это курс специальных занятий, направленных на развитие когнитивной и эмоционально-личностной сферы.

Целью является познание и изменение личности клиента. Используются средства: движения, мимика, пантомимика.

Психогимнастика включает в себя 3 части, характеризующиеся самостоятельными задачами и собственными методическими приемами:

1. Подготовительная.
2. Пантомимическая.
3. Заключительная.

Подготовительная часть психогимнастического занятия решает задачи: уменьшения напряжения участников, снятие страхов и запретов, развитие внимания, развитие чувствительности к собственной двигательной активности и активности других людей, формирование способности выражать свои чувства, проблемы без слов и понимать невербальное состояние других людей

Сначала предлагаются упражнения на развитие внимания: гимнастика с запаздыванием ( участники повторяют обычные гимнастические упражнения за одним из участников, отставая за ним на одно движение, темп упражнений нарастает), передача ритма по кругу ( повторяют , хлопая в ладоши заданный ритм), передача движений по кругу ( действие с воображаемым предметом, чтобы его можно было продолжить), зеркало ( работа в парах).

Далее предлагаются упражнения на снятие напряжения: я иду по воде, горячему песку, на работу и т.п. Или подвижные игры по типу «третий лишний».

Для развития сотрудничества и взаимопомощи используются упражнения на непосредственный контакт, уменьшение дистанции (передать чувства по кругу, успокоить обиженного человека.). Используются упражнения на тренировку понимания невербального поведения (договориться с другим без помощи слов, изобразить какое-то чувство, психологические особенности другого человека и т.п.).

Вначале работы подготовительная часть занятия может занимать более половины времени, а иногда и все занятие. Выбор упражнений определяется целями и задачами, уровнем развития группы, групповой ситуацией.

Пантомимическая часть.

Она занимает важное место и большую часть времени в зрелой группе. Выбирают темы, которые клиенты представляют без помощи слов. Темы могут предлагаться как психологом, так и клиентом. Тематика не ограничена, это могут быть темы для отдельного клиента, группы и касаться межличностного взаимодействия. Чаще используются такие темы: преодоление трудностей (болезнь, тревога, и т.п.), запретный плод, моя семья, скульптор, моя группа, привычные жизненные ситуации, я, сказка. В ходе пантомимы используются вспомогательные средства: двойники или зеркала. Суть их в предоставлении клиентам обратной невербальной связи, посмотреть на себя глазами других. После выполнения каждого пантомимического задания группа обсуждает увиденное: происходит обмен переживаниями, анализируются взаимоотношения и взаимодействие участников.

Заключительная часть.

Она способствует снятию напряжения и повышению сплоченности группы. Используются упражнения из подготовительной части, способствующие формированию чувства общности.

### **3.4. Основные направления коррекционной работы**

#### **Коррекция эмоциональных нарушений у детей**

Дошкольники отличаются повышенной эмоциональностью. Их умственная деятельность окрашена сильными переживаниями. Дети не умеют сдерживать чувства, контролировать их проявления. Они очень непосредственны и откровенны в выражении чувств. Настроение детей часто меняется. Чувства детей не контролируются разумом. Чужие эмоции им неведомы. Для того, чтобы понимать эмоциональное состояние другого человека, ребенок должен сам пережить эти эмоции. Но лучше, если произойдет в специально созданной ситуации и под контролем взрослого. Конкретные эмоции вызывают конкретные действия и поступки, могут привести к отклоняющемуся поведению. Внешнее проявление эмоций позволяет распознать эмоциональное состояние ребенка.

Эмоциональное состояние – это определенный эмоциональный уровень. Эмоции, повторяясь, образуют комплексы. Все отклонения в поведении детей провоцируются и запускаются их эмоциональными состояниями. Дж. Келли выделил 4 эмоциональных состояния, каждое из которых способно запустить девиантное поведение: тревога, вина, угроза и враждебность.

Тревога – смутное чувство неопределенности, беспомощности. Возникает тогда, когда ребенок переживает событие, которое не может понять или предвидеть. Если не корректировать, то разовьется страх.

Вина возникает, когда взрослые интерпретируют действия ребенка как неудачные. Если не корректировать, то разовьется лживость.

Угроза рассматривается как предстоящее событие, могущее изменить существование.

Угрозы могут вызывать нервные расстройства у детей.

Враждебность – это склонность вести себя мстительно по отношению к другим. Без коррекции может перерасти в агрессию.

Все описанные эмоциональные состояния могут иметь 3 уровня в зависимости от проявления: легкую, среднюю, высокую. В диагностике опираются на выявление уровней возрастания эмоциональной напряженности: тревожность, депрессия, депривация, фрустрация.

### **Коррекция тревожности**

Тревожность проявляется в постоянном беспокойстве ребенка, неуверенности в себе, слабоволии, предчувствии худшего.

Тревожность вызывается:

➤ противоречивыми, негативными или неадекватными требованиями взрослых к ребенку;

➤ безразличием к нему;

➤ особенности нервной системы (слабая);

➤ невротические реакции, вызванные страхом или неудачами;

➤ запугивание взрослыми;

➤ чувством вины быть на уровне высоких требований;

➤ депривацией и т.д.

Развитие личности ребенка лучше происходит тогда, когда тревога ребенка находится на оптимальном уровне и ребенок обучен способам борьбы с ней.

В зависимости от источника различают 3 типа тревоги:

1. Реалистическая вызывается реальной опасностью.

2. Невротическая вызывается страхом сделать что-то не так.

3. Моральная выступает как противоречие между проступком и проявлением вины, стыда, самообвинения.

Направления коррекции:

➤ защищать ребенка от неприятностей и перенапряжения;

➤ снимать напряжение с помощью игр, музыкальных и спортивных упражнений;

➤ проводить тренинг по развитию воли и уверенности в себе, повышению самооценки;

➤ подбадривать, защищать и поощрять даже маленькие успехи ребенка.

### Депрессивные дети

Депрессия – это подавленное, угнетенное состояние, возникающее на тяжелые и неприятные ситуации. Проявляется в заторможенности движений и речи, снижении активности, выражение лица скорбное, аппетит снижен, сон нарушен.

Различают активную и реактивную депрессию. Активная вызывается психическими и общими заболеваниями. Реактивная вызывается тяжелыми жизненными ситуациями (неудачами, обидами) и сопровождается страхами, отрицательными переживаниями. Депрессия может пройти, если устранена ее причина. Если причина не устранена, то депрессия может перейти в устоявшееся эмоциональное состояние, которое корректируется только специальной психологической помощью.

Главной причиной депрессии у детей является отвержение, суровые наказания. В тяжелых случаях депрессия может приводить к саморазрушению, поведение ребенка становится отклоняющимся. Такое поведение может носить характер реакций пассивного протеста и сопровождаться отчаянием.

Направления коррекции:

- окружить ребенка заботой и вниманием и создать ему хорошее настроение;
- сменить обстановку;
- уменьшить объем негативной информации;
- вовлечь в игры и занятия физкультурой.

### Коррекция при депривации и фрустрации

Депривация может быть реальной и мнимой.

Реальная депривация происходит тогда, когда человек лишен самого необходимого.

Мнимая депривация существует в переживаниях как чувство зависти. Но и та и другая действуют на человека угнетающе.

Главный путь преодоления депривации – это воспитание разумных потребностей ребенка.

Уровень проявления депривации может быть незначительным, умеренным и острым. При низкой и умеренной депривации поведение детей остается в нормальных пределах. Острая приводит к деструктивному поведению (если у меня нет, пусть не будет и у тебя).

Направления коррекции:

- метод возмещения;
- доверительная беседа;
- примеры из жизни;
- игры на снижение желаний.



**Фрустрация** – это внутренняя напряженность, обусловленная невозможностью осуществить свои намерения. Человек переживает глубокий эмоциональный кризис. Фрустрация является частой причиной неврозов. Возникает в результате расхождения между уровнем запросов и реальными достижениями, возможностью удовлетворить потребности.

Коррекция:

- помочь ребенку пережить боль и разочарование;
- проявлять заботу о ребенке.

### **Импульсивные дети**

Импульсивное действие – это поспешное действие под влиянием ситуационных желаний, эмоций, обстоятельств.

Поведение дошкольников отличается умеренной импульсивностью.

Аномалия – это импульсивность «без тормозов». Проявляется в несдержанности, нетерпеливости, обидчивости, раздражительности. Ребенок пытается, справится с десятками дел и бросает, несетя сломя голову, беззаботен, стремится постоянно к новым впечатлениям, игнорирует требования взрослых. Если не корректировать, то закрепится в характере в виде инфантильности.

Причины:

- особенности нервной системы;
- ситуативная мотивация поведения;
- не умение предвидеть последствия своих поступков;
- богатая впечатлениями окружающая среда;
- недостатки воспитания, безразличие взрослых.

Коррекция:

- обучение обдумыванию и планированию своих действий и умению оценивать их последствия;
- совместные игры на развитие сдержанности, подчинение правилам с учетом интересов других;
- тренинг чувств;
- поощрение попыток сдержанности, терпения;
- твердый распорядок дня.

### **Аффективные дети**

Аффект – это бурно протекающая эмоциональная реакция.

Проявляется в грубости, озлобленности, упрямстве.

Причины:

- дидактогении;
- конфликты;
- напряжение жизни;
- особенности темперамента;
- неудачи в деятельности.

Такие дети самые трудные для коррекции.

Коррекция:

- опора на положительные качества ребенка;
- игры и упражнения на формирование умения управлять эмоциями;
- постоянство и единство требований взрослых.

### **Коррекция девиантного поведения детей**

**Девиантное** – это отклоняющееся поведение, вызванное неврожденными факторами.

Все отклонения в поведении детей провоцируются и запускаются эмоциональными состояниями. Коррекция поведения возможна тогда, когда известны эмоциональное состояние и конкретная ситуация, вызвавшая освобождение эмоций.

Причины не внутренние, а внешние: ситуация, вызвавшая негативное переживание (обиду, ущемленное самолюбие) является стимулом, запускающим этот механизм. Когда стимул достигает критического порога, он вызывает ответную реакцию, с помощью которой ребенок пытается сбросить тягостное переживание. Так зарождается нарушение поведения.

Коррекция отклоняющегося поведения – это изменение не самого поведения, а тех состояний, которыми оно вызвано, то есть исправление внутреннего мира ребенка.

Выделяют 4 группы методов, направленных на исправление отклоняющегося поведения:

1. Методы разрешения отрицательного типа характера: метод взрыва, метод реконструкции характера.

2. Методы перестройки мотивационной сферы и самосознания:

- а) объективного переосмысления своих достоинств и недостатков;
- б) переориентировки самосознания;
- в) переубеждение;
- г) прогнозирования отрицательного поведения.

3. Методы перестройки жизненного опыта: предписания, ограничения, переучивания, переклочения, регламентации образа жизни.

4. Методы стимулирования: поощрение, наказание, соревнование, положительной перспективы.

Приемы, эффективно влияющие на позитивное развитие личности ребенка:

- опора на личную заинтересованность ребенка;
- улучшение отношений с детьми и взрослыми;
- организация успехов в деятельности;
- вовлечение в интересную деятельность;
- отказ от фиксирования отдельных поступков ребенка;
- оказание доверия, признание и принятие ребенка.

### **Коррекция когнитивной сферы ребенка**

Коррекция когнитивной сферы должна быть подчинена общей логике психического развития и опору на зону ближайшего психического развития.

Направления коррекции:

- на промежуточном этапе учебного процесса, когда ребенок длительно не усваивает образовательную программу;
- низкий уровень умственного развития;
- значительное умственное отставание.

Педагог фиксирует затруднения ребенка, выявляет причину и время возникновения, на каком этапе обучения они усилились, как они отразились на общем умственном развитии, какова структура отклонения (первичным может быть низкий уровень умственного развития, а вторичным – снижение мотивации учения), какова выраженность отдельных сторон нарушения.

О причинах нарушений в умственном развитии может многое сказать процесс выполнения учебной работы: отношение ребенка к трудностям учения, характер их преодоления; пробелы в знаниях, низкая обучаемость, низкий уровень развития мыслительных операций, акцентуации характера, заблокированные дидактогениями умственные способности ребенка и др.

При проведении коррекции педагогу необходимо определить основу для компенсации, выявить на какие сохранные качества ребенка можно опереться (на широкий запас знаний или положительную познавательную мотивацию).

В ходе коррекции педагог создает у ребенка мотив достижения результата, помогает построить план будущего действия, обучает мыслительным операциям, сопоставлению разных способов решения.

Вариативность интеллектуальных отклонений по причинам и степени выраженности определяет разнообразие форм коррекции.

С детьми, имеющими низкую обучаемость, педагог проводит пошаговое обучение, дает развернутые инструкции, оказывает разные виды помощи, контролирует.

У детей педагогически запущенных (с сохранной обучаемостью) педагог формирует предпосылки учебной деятельности, устраняет пробелы в знаниях, стимулирует адекватную самооценку и мотивацию, предоставляет возможность выбора заданий на занятии.

### **Коррекция готовности к школьному обучению**

К концу дошкольного возраста ребенок хорошо осознает свою полную принадлежность, находит себе место в пространстве и времени, умеет строить отношения со взрослыми и сверстниками, умеет подчинять себя обстоятельствам, быть непреклонным в своих желаниях. Он может подчинять свои желания общественным требованиям.

Подготовку к школе следует понимать как формирование у ребенка физических, умственных, нравственно-волевых качеств, которые бы обеспечивали ему успешное обучение в школе.

Отставание в развитии одного из компонентов психологической готовности влечет за собой отставание в развитии других. Может вызвать школьную дезадаптацию.

Поступая в школу, каждый ребенок может столкнуться хотя бы с одной из следующих проблем:

- трудности освоения режима обусловлены низким уровнем регуляции поведения и организованности;
- коммуникативные трудности проявляются в сложности привыкания к школьному коллективу в результате малого опыта общения со сверстниками;
- проблемы взаимоотношений с учителем;
- проблемы, связанные с изменением семейной обстановки.

Успешность психологической готовности к школе зависит от уровня развития интеллектуальных функций, эмоционально-волевой сферы, сформированности коммуникативных навыков. Этим и определяются задачи коррекции. Главная задача – довести психическое развитие ребенка до уровня готовности к школе.

Основной акцент делается на мотивационном развитии детей: развитии познавательных интересов и учебной мотивации. Задача взрослых пробудить у ребенка желание научиться чему-либо новому и развивать мышление и речь.

По данным обследований только 10% первоклассников готовы к школе. Если у ребенка низкий уровень мотивации к школе, то пребывание в школе его тяготит: он ищет причины, чтобы не пойти в школу, на вопросы отвечает невпопад, относится небрежно к школьным принадлежностям, радуется окончанию занятий и внеучебным занятиям. Мотивационная незрелость влечет за собой проблемы в знаниях, низкую продуктивность учебной деятельности.

Эффективными методами коррекции являются: приемы психогимнастики, игры «Школьная страна», игровые упражнения на развитие движений, эмоций, общения, поведения, сказки «Лесная школа». Благодаря эмоциональной вовлеченности дошкольников удается пробудить интерес к школьной жизни.

Особое место занимают игры-упражнения на внимание. Объектами внимания могут быть звуки, голоса, предметы, люди, эмоции.

Упражнения на развитие эмоций: способности устанавливать эмоциональный контакт, понимать свои и чужие эмоции, правильно их выражать, управлять ими, сопереживать.

В поведенческих играх-тренингах ребенок учится искать и находить выходы из затруднений, делать осознанный выбор.

Работа с семьей по подготовке ребенка к школе должна проводиться в следующих формах.

- беседы с родителями. Цель: способствовать достижению единой точки зрения;

- тематические консультации. Цель: дать квалифицированный совет, вооружить родителей знаниями и умениями. Примерные темы: режим будущего школьника, о работоспособности и утомляемости детей при умственных нагрузках, игры дома как средство подготовки к школе.

- практикумы, цель: дать практические умения по изготовлению игрушек, пособий и т.п.

- использование наглядных средств: стендов, папок-передвижек, видеозаписей, открытых занятий, из опыта семейного воспитания.

## ГЛАВА 4. ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ ВОСПИТАТЕЛЯ С РАЗНЫМИ КАТЕГОРИЯМИ ДЕТЕЙ

### 4.1. Особенности работы воспитателя с детьми группы «риска»

Дети «группы риска» – это дети, которые находятся в критической ситуации под воздействием нежелательных негативных факторов. Рискуют обычно подвергаются дети из-за отсутствия нормальных условий их полноценного развития. В литературе понятие «дети группы риска» имеет ряд синонимических определений: «дети в трудной жизненной ситуации», «дети в особо трудных жизненных обстоятельствах», «дети, оставшиеся без попечения родителей», «дети в социально опасных условиях», «дети, нуждающиеся в общественном воспитании», «дети, нуждающиеся в помощи государства» и т.п. При этом, необходимо помнить, что дети «группы риска» – это такая категория детей, которая требует особого внимания со стороны педагогов, психологов и других специалистов [3].

Задача педагога – поддержать, защитить, воспитать навыки адаптивного поведения.

Для детей «группы риска» не требуется создание в детском саду специальных условий, как например, для детей с ограниченными возможностями здоровья, однако они нуждаются в организации своевременной коррекционной помощи с целью предотвращения дальнейшего усложнения психологических проблем.

Особое внимание уделяем подготовке студентов к работе с агрессивными и тревожными детьми. Именно эти категории детей создают трудности в работе педагогов. Задача преподавателя: раскрыть различия в коррекционной работе с этими категориями детей именно педагога.

Проявление агрессии в детстве – проблема, которая все больше волнует педагогическое сообщество и родителей. Некоторые предпосылки, способствующие проявлению агрессии, формируются уже в младшем дошкольном возрасте. Именно в этом возрасте агрессивность находится на стадии своего становления и можно предпринять своевременные меры, способствующие снижению агрессивности детей дошкольного возраста. Поэтому крайне важно как можно раньше выявить агрессивность.

В дошкольном возрасте еще недостаточно сформировались коммуникативные навыки, дети порой прибегают к агрессии по отношению к другим, а иногда и к самому себе.

Детская агрессия характерна для большинства дошкольников, она возникает в результате разнообразных причин и в зависимости от них проявляется по-разному. В норме проявления агрессивности не является нарушением, поскольку она выполняет функцию адаптации в опасной для че-

ловека ситуации и защиты. Но, если агрессия становится над ситуативным, постоянным переживанием ребенка, то это должно насторожить. Агрессия у определенной категории детей может сохраняться как устойчивая форма поведения, постепенно развиваясь, трансформируясь в устойчивое качество личности. В итоге у ребенка деформируется личностное развитие. В этой ситуации возрастает значение ранней воспитательной работы с агрессивными дошкольниками.

Воспитателю необходимо вовремя обратить внимание на агрессивное поведение ребенка, квалифицировав его, как проявление нервности, исходя из тех фактов, которые доступны в данный момент; не допустить развития негативных тенденций общения в группе, вовремя осадить агрессивных и конфликтно настроенных детей, поддерживать, защитить и воспитать навыки адаптивного поведения у детей.

Студенты изучают многообразные причины агрессии детей и определяют адекватные способы коррекции и их различные варианты. В одном случае педагог должен игнорировать агрессивное поведение и не фиксировать на нем внимание. В другом – включить агрессивное действие в игровую ситуацию, с помощью которой он может преобразовать его в социально приемлемое. В третьем – запретить подобные действия ребенку. В четвертом – активно подключаться к детской игре и помочь детям понять эмоции друг друга, добываясь эмоционально положительного поведения ребенка.

Обучая студентов работе педагога с тревожными (застенчивыми) детьми, первостепенное внимание обращаем на то, что эта работа длительная и требует овладения способами лично-ориентированного общения; обращаться к ребенку по имени, хвалить его даже за незначительные успехи, отмечать их в присутствии других детей. Причем похвала должна быть искренней, потому что дети остро реагируют на фальшь. Ребенок обязательно должен знать, за что его похвалили. В любой ситуации можно найти повод для того, чтобы похвалить ребенка. Предлагаем студентам освоить игры на телесный контакт: погладить ребенка, обнять, прижать к себе. Студенты осваивают способы воспитания у тревожных детей социально приемлемых форм общения: как приветствовать друг друга, прощаться, обратиться с просьбой о поддержке, помощи, услуге; оказать помощь другим; говорить перед другими, слушать других, сотрудничать, управлять (командовать) и подчиняться.

Направления коррекционной работы с детьми группы «риска»:

➤ воспитатель помочь этим детям справиться с негативными переживаниями, которые препятствуют нормальному самочувствию и общению со сверстниками в группе (страхи, обиды, неуверенность в себе, неумение контролировать свои чувства и переживания, переживания, имеющие эффект болезненной навязчивости);

➤ обеспечивать соблюдение правил и норм гигиены с учетом их половоз – возрастных особенностей;

- проводить мониторинг особенностей физического и психического здоровья детей;
- осуществлять анализ социокультурных условий воспитания в семье, отношений в кругу сверстников;
- предупреждать умственные и эмоциональные перегрузки;

#### **4.2. Особенности работы воспитателя с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья**

Внедрение инклюзивного образования поставило ряд сложных задач перед педагогами образовательных учреждений: понять и принять ребенка с ограниченными возможностями здоровья; найти адекватные возможностям ребенка способы педагогической поддержки; научиться взаимодействию с родителями особого ребенка. Личность ребенка является самоценной, а дефект не выступает преградой для развития личности. Происходит не только коррекция имеющегося отклонения, но и духовно-нравственное развитие личности в условиях имеющегося у ребенка ограничения. Без педагогической поддержки педагогов инклюзия в общем образовании никогда не станет качественным и устойчивым процессом изменения образовательных условий для детей с особым развитием.

В условиях дефицита специалистов службы сопровождения особенно актуальной становится проблема подготовки педагогов к работе с особыми детьми. Этому способствуют такие дисциплины как «Обучение и воспитание детей с особыми образовательными потребностями», «Инклюзивное образование в дошкольных учреждениях и организациях» [10].

Опыт работы по подготовке педагогов для специального и инклюзивного образования позволяет поделиться некоторыми рекомендациями.

Модель такой подготовки предусматривает единство четырех взаимосвязанных процессов (рис. 1).



Рис. 1. Модель подготовки педагогов для инклюзивного образования



Основу специальной подготовки составляет ознакомление будущих педагогов с психологическими особенностями особых детей, которые необходимо учитывать в процессе педагогической работы с ними.

Нужно научить педагога изучать ребенка с ОВЗ: его сильные и слабые стороны развития, учитывая возраст ребенка и структуру дефекта. Педагог осуществляет психолого-педагогическую диагностику, основу которой составляет овладение педагогом методом наблюдения за поведением и деятельностью ребенка, его общением с детьми и взрослыми, и методом анализа продуктов детской деятельности.

Изучение интересов детей позволит педагогу планировать поддержку конкретного ребенка, выбирать методы и приемы, соответствующие особенностям развития ребенка (его темпераменту, потребностям, способностям, интересам) и помнить о предсказуемых изменениях в развитии. Педагог изучает опыт ребенка, приобретаемый им не только в образовательном учреждении, но и в семье. Поддерживает и формирует активные способы познания детей. Содействует лучшему качеству детской деятельности. Уважает индивидуальные различия детей, помогая каждому из них достигать успеха, используя разные стратегии поддержки. Расширяет возможности взаимодействия детей через организацию групповой работы.

Опираясь на результаты диагностики, педагог совместно со специалистами детского сада разрабатывает индивидуальную программу развития ребенка в условиях детского коллектива, в котором есть разные дети (не только дети с ОВЗ, но и обычные дети).

И самое трудное – это овладение педагогом технологией развивающего взаимодействия. Указанная технология предполагает освоение педагогом роли партнера. Партнерские отношения основаны на равноправии отношений педагога и ребенка и предполагают включение взрослого в процесс деятельности ребенка в «позиции включенного партнера». Указанная позиция предполагает, что в зависимости от ситуации педагог может начать деятельность, а дети к ней подключаются или по желанию детей педагог подключается к их деятельности. Партнерские отношения возможны только тогда, если совместная деятельность ребенка и педагога имеет для ребенка определенный смысл, интерес, и он осуществляет ее добровольно, без принуждения. Стратегия развивающего взаимодействия педагога и ребенка в форме диалога поможет ребенку реализовать свою индивидуальность. Для того чтобы педагог мог учитывать интересы каждого ребенка, ему нужна помощь родителей. Но инициатором взаимодействия с родителями выступает педагог.

К условиям реализации технологии развивающего взаимодействия относятся: изучение культуры семьи и особенностей семейного воспитания; опора на положительные качества (сильные стороны развития) ребенка; умение педагога организовать совместную деятельность детей; обеспечение активного участия в совместной деятельности каждого ребенка.

Дети с ограниченными возможностями здоровья, как и обычные дети, разные. Есть дети очень активные, испытывающие большую потребность в общении. Есть дети, нуждающиеся в тактильных контактах. Есть созерцатели, которым необходимо долгое время наблюдать, прежде чем приступить к выполнению деятельности. Есть дети, любящие экспериментировать, но неорганизованные. По темпераменту дети могут быть: робкие, возбудимые, гибкие. У большинства детей есть свои собственные интересы. Интересы детей тесно связаны с получением удовольствия. Одни любят играть, другие рисовать или конструировать, третьи – танцевать, петь. Интересы со временем могут изменяться. Удовлетворяя свои интересы, ребенок стремится извлечь как можно больше информации о предмете своего интереса, приобрести опыт, который остается на всю жизнь и составляет основу внутренней мотивации. Такая внутренняя мотивация может стать более важным фактором развития ребенка, чем внешняя мотивация, задаваемая педагогом. Для того чтобы дети лучше учились, необходимо уважать их интересы и пользоваться этим. Необходимо предоставить ребенку больше возможностей заниматься тем, чем он хочет.

Дети с ОВЗ в большей степени, чем обычные, нуждаются в поддержке взрослых. Положительными эмоциями должно быть насыщено общение педагога с детьми. Иницилируя общение, педагог дает возможность детям действовать самостоятельно. Задача педагога – воспитывать в детях внимание и заботу в отношении других и признание различий между людьми.

Осваивая технологию педагогической поддержки ребенка, будущие педагоги учатся пониманию того, что такая поддержка по возможности должна носить скрытый, не прямолинейный характер. Дети не должны чувствовать себя объектом приложения педагогических нравоучений, не должны постоянно осознавать свою подверженность продуманным педагогическим влияниям. Скрытая позиция педагога обеспечивается совместной деятельностью, интересом педагога к внутреннему миру ребенка, предоставлением ему личностной свободы, уважительным и демократичным стилем общения.

### **4.3. Особенности работы воспитателя с одаренными детьми**

Среди детей с особыми образовательными потребностями выделяются дети с повышенными способностями и проявлениями различных дарований. Научить работе с данной категорией детей позволяет дисциплина «Воспитание и обучение одаренных детей» [9].

Федеральный государственный стандарт дошкольного образования направлен на решение задачи создания условий для развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями, склонностями, развития способностей и творческого потенциала каждого ре-

бенка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и окружающим миром. В стандарте педагогическая поддержка развития детских способностей является ключевой линией [14].

Одаренный ребенок выделяется среди других своими склонностями и возможностями в каком-либо виде деятельности, легкости и быстроте усвоения знаний и продвижении в каком-то виде деятельности, значительности достигаемых результатов. Одаренный ребенок в отличие от одаренного взрослого еще не сформировавшийся человек, будущее его неопределенно, способностям предстоит раскрыться, поэтому термин «одаренность» по отношению к детям нужно считать условным, он служит для обозначения своеобразия психической реальности. Данная категория детей нуждается, как и другие дети, в психолого-педагогической поддержке. Работе с данной категорией детей нужно специально учить будущих педагогов.

В теоретической части дисциплины студенты изучают психолого-педагогические основы развития способностей и одаренности детей; специфику диагностики детской одаренности; технологию ее поддержки.

Практическая подготовка направлена на изучение психологических особенностей детей, выявление их способностей и дарований, создание оптимальных условий для их развития.

Изучая психологию одаренных детей, педагог должен иметь в виду, что одаренные дети могут иметь не только высокие способности и сильную познавательную мотивацию, но и психологические проблемы: общения, социального поведения, эмоционального и физического развития. Поэтому педагог должен быть готов помочь одаренному ребенку понять себя, справиться с проблемой. Необходимо вовремя поддержать одаренных детей, понять их и найти к ним подход.

Для педагога особенно важно учитывать, что яркие проявления детской одаренности могут быть совмещением свойств разных возрастных периодов. Так, некоторые дети дошкольного и младшего школьного возраста опережают своих сверстников не просто по объему знаний и умений, но и по своей активности, энергии, самостоятельности, т.е. качествам, которые присущи подросткам.

Изучая специфику диагностики психического развития одаренного ребенка, студенты учатся проводить разностороннее психолого-педагогическое обследование, в процессе выясняют не только актуальный уровень развития познавательной и личностной сферы, но и потенциальные возможности ребенка.

Студенты изучают опыт работы педагогов с одаренными детьми, учатся разрабатывать индивидуальные развивающие программы и креативные занятия для одаренных детей. Студенты осваивают способы педагогической поддержки одаренного ребенка. Задача педагога – направить

инициативу ребенка в педагогически ценное русло. Для решения этой задачи педагог должен уметь изучать интересы ребенка, а затем планировать его поддержку: выбирать методы и приемы, соответствующие особенностям развития, и помнить о предсказуемых изменениях в развитии. Методы педагогической поддержки должны быть подчинены современным целям образования: развивать творческую личность, способную решать самостоятельно свои проблемы, взаимодействовать с постоянно изменяющимся миром.

Необходимо донести до сознания будущих педагогов, что определяющая роль в развитии детских способностей и одаренности принадлежит воспитателю. Специфика дошкольного возраста заключается в том, что психические процессы очень подвижны и пластичны, а развитие способностей ребенка в значительной степени зависит от того, какие условия для этого развития создадут педагоги и родители. Реальные способности ребенка могут проявиться достаточно поздно, и то образование, которое он получает в детском саду, в большой мере способствует их развитию и проявлению. Любое достижение ребенка дошкольного возраста является промежуточным и служит основанием для выбора педагогом методов и технологий для индивидуальной работы. Для ребенка дошкольного возраста важно не столько то, каким объемом знаний он владеет, сколько то, какими способами эти знания ребенком освоены. Студенты изучают условия, способствующие развитию способностей детей: воспитатель должен уметь создать теплую, безопасную атмосферу в группе для каждого ребенка, уважать личность ребенка и способствовать формированию положительной самооценки, поощрять творчество и работу воображения, стимулировать развитие интеллектуальных процессов высшего уровня: творческого мышления и воображения, логического и комбинаторного мышления. Основным принципом работы педагога с данной категорией детей должен стать принцип «попробуй сам». Данный принцип ставит ребенка в позицию, направляющего свое обучение. Это обучение, идущее от ребенка, которое способствует саморазвитию ребенка. Педагог развивает в ребенке способность размышлять, а не наполняет его знаниями и правилами; стремится познать способы, которыми владеет ребенок, пытается постичь его индивидуальность. Он доверяет ребенку и поддерживает его. Ребенок осознает себя творцом такого обучения и открывает себя.

Главное для педагога (Ян Коменский) – не мешать детям в их естественном развитии как маленьких исследователей. Педагог должен предоставлять ребенку выбор деятельности, заданий и возможность принимать самостоятельно решения в разных ситуациях. Ставить перед ребенком творческие задачи, предлагать задания, связанные с самостоятельным приобретением знаний. Использовать элементы проблемного обучения, детское экспериментирование. Необходимо создание пространственно-

предметной среды, стимулирующей у одаренного ребенка активность и творческое самовыражение.

В непосредственно-организуемой деятельности воспитатель может ставить перед детьми проблемно-практические задачи (задания) и организует поисково-исследовательские действия, направленные на их решение. Дошкольникам доступны три типа проблемно-практических ситуаций: первый тип проблемных ситуаций используется при первоначальном ознакомлении с объектом. В данном типе причина и следствие одновременно воспринимаются детьми. Пример: изменится ли состояние воды, если будет тепло или очень холодно? Для проверки детям предлагается провести эксперимент: сначала опустить лед в горячую воду, затем наблюдать кипение воды, образование пара и обратное превращение пара в капельки воды (причина: тепло или холод, а следствие – изменение состояния воды). Второй тип ситуации позволяет детям воспринимать причину явления, по которой они определяют следствие. Пример: сравнивают два водоема (реку и пруд). Какой водоем раньше покроется льдом? Внимание детей обращается на течение воды. Данный тип ситуаций воспитатель использует, когда у детей накоплены соответствующие знания и дети могут их использовать. Третий тип ситуаций предлагает детям по следствию (наблюдаемому) определить причину. Пример: где в первую очередь появились проталины? Почему? Основу проблемного обучения составляет система открытых вопросов и заданий, предполагающих многообразие детских ответов. Это вопросы, направленные на установление сходства и различия объектов: в чем сходство между...? Какая разница между...? Вопросы, направленные на установление причинно-следственных связей: почему, зачем, отчего. Вопросы, направленные на предвидение, предположение: как ты думаешь, что потом произойдет? Что случится, если? Вопросы, направленные на исследование словаря: что ты видишь? Что ты заметил? Что ты чувствуешь?

Студенты учатся тому, как побуждать детей задавать вопросы воспитателю и своим товарищам: «Спросите меня о том, чтобы вы хотели узнать о транспорте? Спросите Петю о том-то». Главное, чтобы эти вопросы были обращены к конкретному лицу (взрослому, ребенку). Использовать групповые формы работы детей: «Подумайте и обсудите, как люди и животные готовятся к зиме?», «Поделитесь со всеми детьми, что вы выяснили, экспериментируя с водой». Используем рисунок с изображением необычной ситуации (чем бы она закончилась, если бы произошла на самом деле?). В диалоге с воспитателем, другими детьми ребенок строит свою речь так, чтобы она была понятна другим; стремится обосновать и доказать свою точку зрения, чтобы ее приняли во внимание другие. Педагог предлагает детям не любую, а интересную для них деятельность (игровую, продуктивную, театрализованную и т.п.). В условиях конкретной,

интересной деятельности способности детей могут развиваться до ранней одаренности.

Позиция воспитателя, поддерживающего развитие способностей каждого ребенка – это позиция изучения ребенка, а не позиция «каким он должен быть». В процессе изучения дисциплины «Воспитание и обучение одаренных детей» будущие педагоги выполняют следующие виды практической работы: изучение способностей и дарований ребенка; разработка креативных видов занятий; разработка рекомендаций для родителей ребенка.

Необходимо вовремя поддержать одаренных детей, понять их и найти к ним подход:

➤ если в основе успехов ребенка лежит только опережение в темпе обучения знаниям и умениям, то вряд ли можно говорить о его большой одаренности (это явление может носить временной характер);

➤ если у ребенка проявления способностей ограничены характером и содержанием усваиваемого материала можно попытаться разработать совместно с психологом индивидуальную программу развития ребенка;

➤ необходимо развивать трудолюбие у способных детей путем систематических упражнений и постоянства требований к ребенку;

➤ создавать условия для самовыражения, поддерживать детскую оригинальность в высказывании идей, выслушивать ребенка.

Воспитатель должен помочь самому ребенку понять себя, давая на занятиях задания творческого характера, и оценивать, следует только успехи. Оценочный фокус должен быть перенесен с самого ребенка на дело, открытие, которое им сделано, усилия, которые затратил ребенок. Нельзя выставить одаренного ребенка напоказ, возвеличивать; необходимо поощрять его активность и работоспособность. Усиливать в детях стремление к самоопределению. Поддерживать самостоятельность ребенка.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

С нашей точки зрения, наиболее важными составляющими профессиональной компетентности педагога являются: знание возрастных и индивидуальных психологических особенностей детей, умение их изучать, овладение личностно – ориентированным общением и воспитанием.

Опыт нашей работы позволяет определить следующие пути формирования профессиональной компетентности будущих дошкольных педагогов, опираясь на изучение мотивации студентов.

Для создания положительных установок к будущей профессиональной деятельности, усиливающих профессиональную мотивацию, автор монографии приводит примеры из собственного опыта работы, в частности воспитателя и старшего воспитателя, руководителя образовательной программы для дошкольников «Родничок». Студентам предлагается изучить опыт работы лучших дошкольных педагогов. При этом внимание студентов акцентируется на понимании того, как и, каким образом, воспитателю удается успешно решать профессиональные задачи. Во все преподаваемые психологические дисциплины включаются практические творческие задания, направленные на применение психологических знаний при обучении и воспитании детей.

На учебных занятиях используются дискуссии, обыгрывание педагогических проблемных ситуаций, проектирование коррекционно-развивающих индивидуальных программ для проблемных детей, создающих трудности в работе педагогов.

В соответствии с данной стратегией обучения применяются следующие методы:

- метод «учимся делиться мыслями», этот метод позволяет выяснить не только знания, но и возникшие проблемы при изучении материала;
- метод оказания помощи студентам при выполнении ими самостоятельных творческих заданий;
- изучение качеств личности студентов, влияющих на отношения с окружающими людьми.

В процессе преподаваемых психологических дисциплин у будущих педагогов формируются необходимые для работы с детьми профессиональные качества: внимание к нуждам и потребностям ребенка; умение распознавать и понимать эмоциональное состояние ребенка и учитывать его в работе с ним. Ни в коем случае не предъявлять к ребенку завышенных требований, превышающих границы его возможностей; чаще обращаться к ребенку по имени; повышать самооценку ребенка, чаще хвалить его, но так, чтобы он знал за что; чаще использовать телесный контакт, упражнения на релаксацию; ни в коем случае не сравнивать ребенка с другими детьми: уметь поставить себя на место ребенка и посмотреть на ситуацию его глазами, чтобы понять мотивы поведения ребенка.

В преподавании психологических дисциплин опираемся на принципы теории обучения взрослых, предложенные М. Ноулзом [1]: взрослый человек – это независимая самостоятельная личность; он имеет определенный опыт, который можно использовать как источник знаний; у взрослого человека восприимчивость к знаниям напрямую связана с конкретным периодом жизни, изменением социальных ролей; взрослый учащийся придерживается точки зрения, что ему необходимы лишь те знания, которые он может немедленно применить в своей работе.

На основе этих принципов психологическая подготовка будущих педагогов должна строиться следующим образом:

1. На занятиях должна быть создана атмосфера сотрудничества, терпимости и свободы самовыражения. Задача преподавателя – разъяснять непонятные моменты, определять сильные и слабые стороны учащихся для планирования стратегий достижения целей обучения.

2. Преподаватель должен помочь учащимся критически проанализировать имеющийся опыт посредством дискуссий, ролевых игр, выполнения творческих заданий, участия в практикумах, поощрять откровенность и взаимное уважение.

3. Организация учебного процесса должна быть нацелена на развитие профессиональных качеств. С этой целью преподаватель, ставя перед учащимися задачу, определяет роль каждого в ее решении и предлагает методику, учитывая самооценку учащихся.

4. Программа обучения должна учитывать проблемы учащихся, то есть быть гибкой. Преподаватель подчеркивает, что сам хочет получить от них не меньше полезной информации, чем они от него.

Слово педагога – это важнейший инструмент педагогического стимулирования, оно формирует убеждения учащихся, а благодаря убеждениям разум становится регулятором жизнедеятельности детей, побуждает ребенка к сознательному принятию решений и самостоятельным действиям.

Приоритетом современного образования является самореализация личности, так как из всех человеческих ценностей центральное место занимает личность. Будущий педагог должен обладать не только определенным комплексом знаний, умений и навыков, но и способностью к решению профессиональных задач в нестандартных ситуациях. В течение многих лет автор статьи занимается подготовкой педагогов для работы с детьми младшего возраста: дошкольниками и младшими школьниками. И дошкольники, и младшие школьники воспринимают педагога в единстве его ролевых и личностных качеств. Однако личность педагога проступает через любые его ролевые действия. Дети видят в педагоге человека, воплощающего для них мир взрослых. Поэтому формирование поведения детей, социальных установок во многом зависит от личности педагога. Вуз должен стремиться создавать условия для саморазвития личности будущего педагога.



Педагог, работающий с детьми младшего возраста, должен много знать и понимать, что было в этой сфере образования сделано до него; у него должен быть интерес к профессии; он должен сам развиваться. Педагог должен не только знать методы и технологии работы с детьми, но и уметь взаимодействовать с ребёнком как с социальным партнёром, понимать ситуацию, в которой происходит это взаимодействие.

Принципиально важным является повышение личностного статуса будущих педагогов, развитие педагогической рефлексии, формирование гуманистических ценностных ориентаций, подлинное личностное саморазвитие. В этой связи подготовку педагогов следует направлять на формирование субъектной позиции, используя диалогические методы взаимодействия «преподаватель-студент», «группа-дети». Большие возможности для саморазвития личности имеют психологические дисциплины. Они вводят студента в свой собственный мир и внутренний мир ребенка.

Современный студент, приходя в вуз, имеет смутное представление о мотивах выбора профессии, соответствии своих возможностей данному выбору. Поэтому задача преподавателя – помочь студентам разобраться в себе и своих возможностях. Решению этой задачи способствует практико-ориентированное изучение психологических дисциплин.

Рефлексия своих возможностей становится отправной точкой для формирования активной профессиональной позиции, осознания специфики педагогической деятельности как процесса, требующего постоянного творчества, развитие творческого профессионального мышления, умения быстро ориентироваться в нестандартных ситуациях и находить адекватные решения возникающих профессиональных задач.

Однако современное высшее образование не всегда учитывает сложившееся противоречие: с одной стороны, оно направлено на развитие творческой личности, способной самостоятельно делать выбор и принимать решения в нестандартных ситуациях, а, с другой стороны, оно не учитывает инфантильность молодых людей, проявляющуюся в детскости поведения, безответственности, потребительском отношении к жизни. Указанное противоречие не всегда преодолевается в течение вузовского обучения. В результате в образовательные учреждения приходят молодые педагоги, прошедшие определенный курс обучения, но не раскрывшие и не сформировавшие свою профессиональную и личностную индивидуальность. До сих пор будущие специалисты усваивают психологические дисциплины как некоторую совокупность конкретных знаний. Так, изучая психологию, студенты получают детальные знания о закономерностях психического развития, индивидуальных особенностях развития высших психических функций, но вместе с тем они не знают, как использовать эти знания в реальном педагогическом процессе. Получаемая студентами совокупность знаний не позволяет системно видеть педагогиче-

скую действительность, процессы, происходящие в ней, факторы, влияющие на нее; прогнозировать и достигать комплексного качественного результата своей деятельности; и тем более, моделировать авторскую систему деятельности.

Педагог должен научиться подбирать соответствующие психологическим особенностям детей, их возрастным и индивидуальным возможностям методы педагогической работы. Однако в практике работы часто данная цель развития ребенка подменяется другой: формировать у детей знания и умения. Цель развития детей уходит на второй план. В результате мы получаем развитие скорее, вопреки, чем благодаря процессу обучения. В этом случае даже новаторская технология не становится системой работы. А развитие ребенка рассматривается как увеличение его информированности, освоение содержания программы, а не как появление психических и личностных новообразований, которые определяют готовность ребенка к взаимодействию с изменяющимся окружающим миром.

За последние годы педагогическая мастерская воспитателя и учителя обогатилась множеством новых технологий, цель которых совершенствовать процесс образования детей дошкольного и младшего школьного возраста. К ним можно отнести: здоровьесберегающие, психологические (личностно-ориентированные), игровые и др.

Анализ практики работы современных учителей начальных классов и воспитателей дошкольных учреждений показывает, что большинство их использует в работе с детьми традиционный подход, основанный на знаниевой парадигме образования, суть которого: дать детям как можно больше знаний. Приходя на практику в школу или детский сад, студент усваивает подобную технологию работы с детьми.

Однако современное общество требует осмысления и применения инновационных развивающих технологий. Будущий педагог (учитель и воспитатель) должны овладеть ими в процессе вузовского обучения. Для того чтобы студент мог освоить современные технологии обучения и воспитания детей, необходимо использовать их в процессе обучения студентов. Однако инновационные технологии имеют как позитивную, так и негативную стороны. И задача преподавателя вуза – познакомить студентов с указанными сторонами, сформировать профессиональную позицию к использованию в работе с детьми новаторских технологий.

В качестве положительной тенденции современных технологий обучения можно отметить увеличение роли проблемно-исследовательских методов обучения, рассчитанных на мышление и воображение, которые ставят ребенка в положение исследователя. При обучении детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста применяют и интерактивные методы обучения.

Отрицательной тенденцией современных технологий обучения является то, что только одна развивающая методика без изменения целей, мотивов, содержания, средств, форм организации обучения приводит к неэффективному использованию новой технологии.

Остаются нереализованными в современных технологиях обучения важнейшие компоненты: мотивы учения, контроль и оценка, формы организации обучения.

Психолого-педагогическая подготовка педагога к выбору технологии обучения, ее адекватному прочтению – очень серьезная задача. С точки зрения возрастной и педагогической психологии решение этой задачи требует формирования у студентов глубокого понимания взаимосвязи между тем, как обучать ребенка, и тем, какой он, каков его психологические особенности. Необходимо стремиться к тому, чтобы будущий педагог мог ответить на вопрос о том, почему именно так, а не иначе надо учить ребенка.

При изучении психологических дисциплин студентам предлагаются практические задания, рассчитанные на комплексное использование технологий интерактивного и проблемного обучения. Используются следующие формы: дискуссия, мозговая атака, круглый стол, ролевая игра, презентация проекта, конкурс практических работ, коллективное решение творческих задач, групповая работа с авторскими пособиями, иллюстративными материалами, обсуждение видеоматериалов работы педагогов с детьми. Указанные формы стимулируют активное и самостоятельное освоение учебного материала, умение решать психолого-педагогические проблемы.

Анализируя использование в учебном процессе интерактивного обучения, можно отметить положительные и отрицательные моменты такого обучения. В качестве положительных моментов можно назвать следующие: вырабатывается умение студентов согласовывать свои мнения, действовать в команде, формируются коммуникативные навыки, происходит взаимообучение, повышается познавательная мотивация, появляется чувство ответственности. Отрицательными моментами являются: эгоцентрические установки, не умение студентов отстаивать и аргументировать свое мнение. Для того чтобы свести до минимума отрицательные моменты, преподаватель должен хорошо знать психологические особенности студентов, уровень их обучаемости и компетентности, использовать ротацию групп, позволять во время занятия пользоваться услугами библиотеки и другими информационными материалами.

В настоящее время объем знаний, предлагаемых вузом, постоянно увеличивается, поэтому очень важно формировать в студенте не потребителя готовых знаний, а сделать его активным их добытчиком, научить анализировать и корректировать имеющиеся программы обучения, создавать программы индивидуального личностного роста.

Поведение современного педагога должно отвечать следующим характеристикам: он должен быть внимательным к нуждам и потребностям ребенка, обучать детей распознаванию собственного эмоционального состояния и эмоциональных состояний окружающих людей, не предъявлять к ребенку завышенных требований, чаще обращаться к ребенку по имени, способствовать повышению самооценки ребенка, поддерживать положительные качества.

Задача вуза – сделать так, чтобы к детям приходили не усреднённые педагоги, а яркие личности, способные за порогом вуза формировать свою профессиональную позицию.

Результатом психологической подготовки будущего педагога, по нашему мнению, должен быть определенный шаг в развитии личности, проявляющийся в его деятельности по решению профессионально–педагогических задач и в личностном саморазвитии и самосовершенствовании. Критерием эффективности подготовки педагога должны стать позитивные изменения, происшедшие в его личности и деятельности.

Таким образом, рассмотренная в монографии система психологической подготовки будущего дошкольного педагога «от изучения ребенка к его развитию» и оказанию ему педагогической поддержки, позволяет развивать профессиональную рефлексию, формирует положительное отношение к получаемой профессии, готовность к продуктивной профессиональной деятельности.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Ги Лефрансуа. Психология для учителя / Лефрансуа Ги. – 11-е междунар. изд. – М.: Олма-Пресс, 2003. – 408 с.
2. Лебедева С.А. Ранняя психолого-педагогическая помощь детям с особыми потребностями и их семьям: учебные материалы / С.А. Лебедева; Федеральное агентство по образованию; ГОУ ВПО «ШГПУ». – Шуя: Изд-во ШГПУ, 2006. – 82 с.
3. Лебедева С.А. Психологические основы воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста: учебное пособие к спецкурсу / С.А. Лебедева. – Шуя: ШГпу, Весть, 2006. – 94 с.
4. Лебедева С.А. Детская практическая психология: учебное пособие к курсу / С.А. Лебедева; Федеральное агентство по образованию; ГОУ ВПО «ШГПУ». – 2-е изд., доп. – Шуя: Весть ГОУ ВПО «ШГПУ», 2008. – 70 с.
5. Лебедева С.А. Играем вместе с детьми: развитие игровой деятельности у детей. Программа по обучению, воспитанию и развитию детей дошкольного возраста / под ред. С.А. Лебедевой. – М.: Илекса, 2009. – 165 с. (Программа «Родничок»)
6. Лебедева С.А. Проблемы психологии детей младшего возраста: учебные материалы / С.А. Лебедева; Министерство образования и науки РФ; ГОУ ВПО «Шуйский государственный педагогический университет». – Шуя: Изд-во ШГПУ, 2010. – 68с.
7. Лебедева С.А. Детская психология: учебное пособие / С.А. Лебедева; Министерство образования и науки РФ; ГОУ ВПО «Шуйский государственный педагогический университет». – 2-е изд., доп. – Шуя: Изд-во ГОУ ВПО «ШГПУ», 2011. – 68 с.
8. Лебедева С.А. Психолого-педагогическое сопровождение ребенка. Инклюзивное образование. Теория, Опыт / С.А. Лебедева, Е.К. Конфедратова. – Германия: Lap Lambert Academic Publishing, 2013. – 184 с.
9. Лебедева С.А. Развитие детей с повышенными творческими способностями / С.А. Лебедева. – Lap Lambert Academic Publishing, 2013. – 61с.
10. Лебедева С.А. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовательном пространстве: методическое пособие / С.А. Лебедева. – Шуя: Шуйский филиал ИвГУ, 2018. – 78 с.
11. Лебедева С.А. Развитие логического мышления у детей / С.А. Лебедева. – М.: Илекса, 2009. – 75 с.
12. Лебедева С.А. Основы специальной педагогики и психологии: учебное пособие / С.А. Лебедева. – 2-е изд., доп. – Шуя: Весть, 2006. – 96 с.
13. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования от деятельности к личности: учебное пособие / С.Д. Смирнов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Академа, 2005. – 394 с.
14. Федеральный государственный стандарт дошкольного образования: приказ Минобрнауки РФ от 17 октября 2013 г. №1155. – М.

Для заметок

Для заметок

Для заметок



*Научное издание*

Лебедева Светлана Анатольевна

## **ПСИХОЛОГИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Монография

Чебоксары, 2021 г.

Ответственный редактор *С.А. Лебедева*

Компьютерная верстка *Д.И. Ларионова*

Дизайн обложки *Н.В. Фирсова*

Подписано в печать 27.07.2021 г.

Дата выхода издания в свет 12.08.2021 г.

Формат 60×84/16. Бумага офсетная. Печать офсетная.

Гарнитура Times. Усл. печ. л. 6,045. Заказ К-855. Тираж 500 экз.

Издательский дом «Среда»

428005, Чебоксары, Гражданская, 75, офис 12

+7 (8352) 655-731

[info@phsreda.com](mailto:info@phsreda.com)

<https://phsreda.com>

Отпечатано в Студии печати «Максимум»

428005, Чебоксары, Гражданская, 75

+7 (8352) 655-047

[info@maksimum21.ru](mailto:info@maksimum21.ru)

[www.maksimum21.ru](http://www.maksimum21.ru)