

**МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ МОДУЛЯ**  
**«ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА»**

**Темы модуля**

***Тема 1. «Характеристика психофизиологических особенностей развития детей раннего возраста»***

***Тема 2 «Организация психолого-педагогической диагностики в группах раннего возраста»***

***Тема 3. «Организация педагогического процесса в группах раннего возраста»***

***Тема 4. «Организации совместных со взрослым форм деятельности»***

***Тема 5. «Специфика адаптации ребенка раннего возраста к ДОО»***

***ТЕМА 1. «Характеристика психофизиологических особенностей развития детей раннего возраста»***

**1. Краткое содержание темы.**

Педагогика раннего возраста в структуре психолого-педагогических дисциплин. Психофизиологические особенности развития детей раннего возраста. Сенситивные периоды развития детей раннего возраста. Три кризиса раннего детства. Характеристика предметно-игровой деятельности. Уровень развития взаимодействия детей со взрослыми и сверстниками.

**2. Ключевые понятия темы.**

***«Раннее детство» и «Ранний возраст».*** Общепризнанная периодизация психического развития, разработанная Львом Семёновичем Выготским и впоследствии Даниилом Борисовичем Элькониным, указывает на то, что один психологический возраст от другого отделяют кризисы, поэтому РАННЕЕ детство – это период между кризисом новорожденности и трех лет. Однако, эпоха раннего детства вбирает в себя еще один значимый кризис – одного года

(или кризис «прямохождения») и тем самым делит РАННЕЕ детство на МЛАДЕНЧЕСТВО (от кризиса новорожденности до кризиса одного года) и РАННИЙ ВОЗРАСТ (от кризиса одного года до кризиса трех лет).

***Критические и чувствительные периоды раннего возраста.*** Понятие «критический период» возникло в рамках эмбриологии и введено в начале XX века голландским генетиком Хуго де Вризом (Hugo de Vries), он определял этот период – как ограниченный временем, который отводится природой на формирование какого-либо органа, и если в этот период происходит внешнее воздействие, то оно может быть губительно для органа.

Сейчас этот термин используется больше в психологии и относится чаще к характеристикам развития в пренатальный и ранний постнатальный период, связанным с ограничением времени для интенсивного морфофункционального созревания отделов мозга. Отсутствие в эти периоды специфических средовых стимулов может привести к замедлению созревания или полному отсутствию определённых функций.

Развитие человека связано с критическими (или чувствительными) периодами, в течении которых формирование той или иной функции зависит от наличия специфических для данной функции сигналов, способствующих интенсивному её формированию. (проф. Е.И. Николаева, 2019)

***Интенсивность развития*** - тесно связана с - высокой пластичность (как способностью легко изменяться под влиянием внешних условий) – именно эта особенность обуславливает обширные потенциальные возможности развития «впитывающего мозга» и, как правило этими особенностями (не всегда корректно) пользуются взрослые, применяя, внедряя разнообразные технологии раннего обучения.

***Неравномерность развития (гетерохронность)***, которая обуславливает выделение ведущих линий развития – их много, они разнообразны, но все они определяют доминанту развития какого-то качества, умения, - которое становится как бы главным, ведущим в определенный отрезок роста и развития (например, в первый месяц жизни – это зрение, новорожденный еще ничего не

может делать функционально: он не может сидеть, ходить, говорить, он даже переворачиваться не может... а вот видеть он может – с каждым днем его зрительные способности меняются и ребенок научается от простой фиксации взгляда за короткое время рассматривать предметы. В первые месяцы новорожденности – развитие зрительной сферы – становится ведущей линией развития.

**Скачкообразность развития** – она проявляется в чередовании периодов некоторого замедления (когда кажется, что ребенок не развивается, стоит на месте) и скачков, когда еще вчера не было какого-то навыка, а сегодня ребенок его уверенно демонстрирует. Особенно ярко это можно наблюдать в том, как развивается речь – ребенок долго застрекает на первых словах и кажется новые не появятся уже никогда, однако в какой-то момент резко ребенок начинает говорить новые слова практически каждый день.

**Повышенная ранимость** организма ребенка, связана с недостаточной морфологической и функциональной зрелостью всех органов и систем. И получается, что быстрый темп развития (о котором мы только что говорили) осуществляется на весьма неблагоприятном фоне – при незрелости психофизиологических функций организма, что и повышает ранимость. Малыши в большей степени подвержены заболеваниям из-за несовершенства деятельности внутренних органов, высокого уровня утомляемости, им трудно переключаться с одной деятельности на другую.

**Повышенная двигательная активность.** Малыш много двигается, не может длительное время сохранять неподвижность, но при этом быстро устает от однообразных движений. При выборе игр и упражнений необходимо учитывать мягкость и податливость скелета, сравнительно недостаточное развитие макулатуры, быструю утомляемость. Обязательно в познавательной деятельности обеспечивать двигательную активность, но также помнить, что монотонность одних и тех же движений растормаживает, утомляет малышей, не способствует адекватному развитию.

**Быстрое угасание навыка** - даже когда ребенок всё умел делать может наступить, так называемая «естественная деградация», это происходит, когда малыш болеет, в любой ситуации сильной фрустрации, в адаптационный период – чаще всего страдают двигательные навыки, речевые, социальные (в частности, навыки опрятности).

**Непроизвольность психических процессов** – все психические процессы обладают в раннем возрасте непроизвольностью и не могут быть под контролем ребенка (невозможность длительной концентрации внимания и др.). Это означает, что малыш не может управлять ими по собственному желанию, он не может сосредоточиться или запомнить – он обращает внимание на то, что само привлекло его внимание, запоминает то, что само запоминается. Это важнейшая особенность, которая определяет характер используемых в работе с детьми до пяти лет методов и приемов. «Все высшие психические функции этого возраста развиваются вокруг восприятия, через восприятие, с помощью восприятия» (Л.С. Выготский).

### **3. Вопросы для самостоятельного размышления по теме.**

- Как соотносятся понятия «раннее детство» и «ранний возраст»?
- Какой период охватывает «раннее детство»?
- Какой период охватывает «ранний возраст»?
- Входит ли ранний возраст в период раннего детства?
- Что характеризует критические периоды раннего возраста?
- Назовите не менее трех-четырех сенситивных периодов раннего возраста?
- Каким свойством облают практически все психические процессы в раннем возрасте?
- Чем отличается понятие «интенсивность развития» от «скачкообразность развития»?

➤ Какие потребности (помимо базовых физиологических) ребенка до трех лет необходимо и важно удовлетворять взрослому для полноценности развития малыша?

➤ Назовите не менее пяти значимых особенностей психофизиологического развития ребенка от рождения до трех лет, которые важно учитывать, организовывая с ним развивающее взаимодействие.

#### **4. Задания для самостоятельной работы с пошаговым алгоритмом выполнения.**

**Задание 1.** Разработать тематическую колонку в психолого-педагогический журнал вопросно-ответного характера, посвященный особенностям развития восприятия ребенка раннего возраста.

*Шаги выполнения задания:*

- Ознакомиться с рекомендуемой литературой по теме;
- Разработать вопросы – ответы – типичные характеристики;
- Подготовить материалы к презентации.

**Задание 2.** Составление понятийной матрицы сенсорного развития детей раннего возраста.

*Шаги выполнения задания:*

- Найти определения ключевых понятий по теме;
- Проанализировать содержание понятий. Классифицировать понятия, выделив наиболее обобщенные из них;
- Отобрать в каждую группу сходные понятия по содержанию или по концептуальной идее, на основе которой может произойти их объединение;
- Подготовить презентацию составленной матрицы.

**Задание 3.** Составление кейса дидактических средств сенсорного развития детей раннего возраста.

*Шаги выполнения задания:*

- Изучить возможные средства сенсорного развития детей, в зависимости от возрастного периода (от младенчества до трех лет);
- Подобрать, разработать, составить дидактический кейс, которым смогут воспользоваться педагоги / родители ребенка раннего возраста в контексте сенсорного развития.

## ***ТЕМА 2. «Организация психолого-педагогической диагностики в группах раннего возраста»***

### **1. Краткое содержание темы 2.**

Особенности организации психолого-педагогической диагностики в группах раннего возраста. Современные подходы к осуществлению психолого-педагогической диагностики детей раннего возраста. Содержание диагностики детей раннего возраста. Технологии реализации педагогической диагностики в группах раннего возраста. Проектирование диагностических методов. Использование результатов педагогической диагностики в реализации педагогических условий и организации педагогического процесса в группах раннего возраста.

### **2. Ключевые понятия темы.**

***Психолого-педагогическая диагностика*** – это достаточно сложная и относительно новая область профессиональной деятельности педагогов, которая интегрирует в себе диагностические подходы, сложившиеся как в психологии, так и в педагогике. Она требует соответствующей психолого-педагогической компетентности, профессионального мастерства, так как затрагивает важные характеристики участников педагогического процесса.

***Направления изучения развития детей от 0 до 3 лет:***

- диагностики нервно-психического развития (на основе рефлексометрии)
- диагностика интеллектуального развития (оценивающие соответствие

нормативному или не нормативному развитию)

- диагностики психического развития, (когда определяющими факторами развития ребенка являются его общение со взрослым и ведущая деятельность)
- а также диагностики отдельных психических функций и умений, или показателей личностного развития, коих реально много, они все, как правило сформировались в контексте определенных исследований, посвященных изучению частных вопросов развития детей до 3-х лет.

***Оценка нервно-психического развития ребенка раннего возраста:***

- понимание речи и активная речь;
- сенсорное развитие;
- развитие игры и действий с предметами;
- развитие общих движений;
- формирование навыков самостоятельности и социальной сферы
- формирование изобразительной и конструктивной деятельности.

***Диагностические методы*** – их в психолого-педагогической науке достаточно много, они имеют разнообразную направленность и функциональность. Однако, мы помним, что дети, характеризуются недостаточным развитием речевых функций, по этой причине не в состоянии понять и выполнить сложные вербальные инструкции, которые могут сопровождать, например, тестовые методики. Ранний возраст детей отличается неизвестным и потому не контролируемым в эксперименте уровнем развития понимания речи в целом, что затрудняет речевое общение в психолого-педагогическом обследовании. Чаще всего в качестве диагностических методов в изучении уровня развития ребенка раннего возраста выступает:

- ***малоформализованный метод*** – это метод наблюдения за детьми в процессе их разнообразной деятельности;
- менее популярны в нашей стране, но активно используются в западных странах ***стандартизированные методы*** - индивидуальные тестовые диагностические задания или тесты – построены на основе оценки ряда

поведенческих проявлений, соотносимые с нормативным показателем, характерным для здоровых детей в определённом возрасте или со стандартизированным показателем;

- также широко используются *экспертные методы* – анкетирование родителей; диагностические интервью; беседы; сбор анамнестических сведений.

*Метод наблюдения* – чаще всего в связи с основной линией развития речи, сознания и самосознания ребенка по мере его взросления на ранних этапах развития используются в основном методы наблюдения за поведением малыша или группы детей. Задачи наблюдения могут быть крайне разнообразны, и это зависит от цели диагностического обследования, но чаще всего они связаны с:

- изучением моторного и сенсорного развития,
- процессов формирования индивидуальных особенностей эмоций
- и потребностей начальных форм социального поведения.

Наблюдение может выступать как самостоятельный метод, а может быть дополнительным средством получения психодиагностической информации при тестировании или экспериментальном исследовании.

В характеристиках наблюдения отмечается, что метод:

- позволяет рассматривать одновременность события и его наблюдения;
- предоставляет возможность выстроить непосредственную связь наблюдателя с объектом наблюдения;
- характеризуется целостным восприятием наблюдаемой ситуации,
- но в тоже время обладает высокой степенью субъективности.

Метод наблюдения – главный и наиболее доступный для педагога, учитывая специфику возраста детей. Обеспечивает не только сбор и фиксирование наблюдаемых фактов, но и анализ причин, их порождающих. Сегодня активно используется метод видео-наблюдения. Вариативность использования наблюдения как метода очень широка, здесь, пожалуй, главное надо помнить о необходимости грамотно разработанных показателей наблюдения, - иначе будет непонятно за ЧЕМ конкретно ведется наблюдение, за КАКИМИ проявлениями и ЧТО необходимо фиксировать в протокол.

**Метод экспериментальных ситуаций и метод естественных ситуаций** - также продуктивно используется, так как дети на границе трехлетнего возраста могут участвовать в разных игровых методиках с ограниченным использованием речевой коммуникации.

В первом случае, экспериментатор специально создает ситуацию в которую вовлекает ребенка, провоцируя его на какие-либо проявления или наблюдая, как в специально созданных условиях ребенок будет себя вести, вполне возможно, что взрослый становится активным участником всего процесса.

Во втором случае - при методе естественных ситуаций происходит наблюдение за проявлениями ребенка в процессе, который складывается естественно. Так или иначе, но это всё равно НАБЛЮДЕНИЕ.

**ЭКСПЕРТНЫЕ методы (анкетирование родителей; диагностические интервью; беседы; сбор анамнестических сведений)** - используются в качестве дополнения к наблюдению, использованию тестов, эксперименту или как самостоятельный метод исследования в работе с детьми младенческого и раннего возраста. Эти методы являются частью диагностического процесса и направлены на получение информации об особенностях развития ребенка, выяснение возможных проблем и их причин, определение стратегии дальнейшей работы.

В сбор анамнестических сведений входит:

- сведения о семье ребенка (полная-неполная);
- есть ли в семье другие дети, кем они приходятся ребенку;
- сведения о родителях (возраст, социальный статус родителей, образование)
- есть ли хронические заболевания, родовые травмы? Каково состояние нервной системы? Часто ли болеет ребенок?
- были ли проблемы в развитии ребенка до поступления в дошкольное учреждение?
- какое настроение (спокойное, возбужденное, плаксивое) обычно

преобладает у ребенка?

- есть ли у ребенка страхи? Чего боится?
- есть у ребенка ритуалы? Какие?
- есть ли у ребенка навязчивые движения? Какие?
- как ребенок относится к незнакомым взрослым, сверстникам?
- есть ли трудности у ребенка в одевании, раздевании, засыпании, еде?
- какие привычки и традиции сложились в процедурах еды, отхода ко

сну, пользования туалетом?

- чем больше всего любит заниматься ребенок? Чем можно доставить ему радость?

- кто в основном занимается воспитанием ребенка дома ? (мама, папа, няня, бабушка и пр.)

### **3. Вопросы для самостоятельного размышления по теме.**

- Что такое психолого-педагогическая диагностика?
- Что характеризует диагностику детей до трёх лет?
- Какие существуют подходы к диагностике детей раннего возраста?
- Какие методы относятся к стандартизированным и

малоформализованным?

- В каких случаях используется наблюдение в диагностике детей раннего возраста?

- Что входит в сбор анамнестических данных?

### **4. Задания для самостоятельной работы с пошаговым алгоритмом выполнения.**

**Задание 1.** Как привлечь ребенка к диагностике. Продумать вступительную беседу (игровую ситуацию) с ребенком с целью подготовки его к осуществлению диагностики.

**Задание 2.** Написание доклада-провокации на тему: «Надо ли родителю уметь диагностировать ребенка раннего возраста»

*Шаги к выполнению:*

- познакомиться с проблемным полем;
- выявить противоречия;
- определить актуальность проблемы, возможные негативные последствия для развития ребенка;
- предположить пути ее решения, предлагает литературу для более детального ознакомления родителей с этой проблемой;
- оформить работу в виде доклада-провокации.

### ***ТЕМА 3. «Организация педагогического процесса в группах раннего возраста»***

#### **1. Краткое содержание темы 3.**

Понятие педагогического процесса, в педагогической науке. Принципы построения педагогического процесса в группах раннего возраста. Режим пребывания и деятельности детей раннего возраста (свободный график прихода в учреждение и включения в педагогический процесс) разные виды деятельности обладают сенкретичностью. Педагогическое взаимодействие – как основной компонент педагогического процесса в группах раннего возраста. Специфика осуществления познавательного акта через взаимодействие со взрослыми, при сопровождающей роли последнего. Необходимость единой развивающей среды.

#### **2. Ключевые понятия темы.**

***Специфика организации педагогического процесса*** в группах раннего возраста: режим пребывания и деятельности детей раннего возраста (свободный график прихода в учреждение и включения в педагогический процесс) разные виды деятельности обладают сенкретичностью (своеобразной нерасчленённостью); особенность развития детей раннего возраста (характеризуется неразвитостью волевого компонента, когда превалирует эмоциональный компонент; высокий уровень зависимости развивающего

эффекта в любой деятельности от физиологического комфорта, невозможность длительной концентрации внимания и др.); специфика осуществления познавательного акта через взаимодействия со взрослыми, при сопровождающей роли последнего; единая развивающей среды, которая, одновременно важна и для ребенка, и для взрослого (помогает освоить необходимые педагогические способы взаимодействия с детьми).

*Педагогический процесс в группах раннего возраста* – это процесс последовательной смены ситуаций взаимодействия взрослого и ребёнка, сущностью которого становится педагогическое взаимодействие, как процесс организации жизнедеятельности и общения ребёнка со взрослыми и сверстниками, когда сам педагогический процесс, характеризуется как процесс - развивающий (происходит развитие детей и педагога) и развивающийся (когда развивается сам процесс, его формы, способы, средства, содержание).

### **3. Вопросы для самостоятельного размышления по теме.**

- Что характеризует педагогический процесс?
- В чем специфика педагогического процесса в группах раннего возраста?
- Каковы основные принципы организации педагогического процесса?
- Назовите показатели развивающего и развивающегося взаимодействия воспитателя и детей в педагогическом процессе?
- Кто организывает педагогический процесс в группах раннего возраста?
- От чего зависят методы и приемы, которыми пользуются в организации педагогического процесса с детьми раннего возраста?

### **4. Задания для самостоятельной работы с пошаговым алгоритмом выполнения**

**Задание 1.** Разработка ситуаций развивающего педагогического взаимодействия с детьми раннего возраста. Задание выполняется в форме решения педагогических задач. Оно направлено на применение накопленных знаний об особенностях развития и воспитания детей раннего возраста в решении педагогических ситуаций;

*Шаги к выполнению:*

- выбор ситуации педагогического взаимодействия с детьми раннего возраста;
- анализ ситуации с целью выявления причин данного явления и возможных условий для ее реконструирования;
- продумывание и представление варианта преобразования данной ситуации в развивающее взаимодействие;
- вариант решения ситуации, обосновывают ее развивающий потенциал.

**Задание 2.** «Учим, играя». *Шаги к выполнению:*

• Используя методическую литературу (смотри список источников), выберите конспект одного любого занятия с детьми раннего возраста (по выбору).

• Переработайте конспект, предложив нетрадиционную (игровую) форму организации данного занятия или решите поставленные задачи воспитывающего, развивающего и обучающего характера посредством сменяющихся ситуаций педагогического взаимодействия с детьми

#### ***ТЕМА 4. «Организации совместных со взрослым форм деятельности»***

##### **1. Краткое содержание темы 4.**

Сущность предметной деятельности и разновидности предметных действий в раннем возрасте. В какие игры играть с детьми раннего возраста. Игры на развитие эмоциональной и познавательной сферы ребенка раннего возраста. Как организовать игры на взаимодействие детей со взрослыми. Игры с дидактическими игрушками. Игрушки в развивающей предметно-

пространственной среде группы. Ведущая роль взрослого в организации игрового пространства, при учёте возрастных особенностей воспитанников. Приёмы организации игрового взаимодействия с детьми. Определение педагогических условий развития игры и игрового взаимодействия детей в предметно-игровой деятельности.

## **2. Ключевые понятия темы.**

**ПРЕДМЕТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ** ребенка, возникает на рубеже младенчества и раннего детства, - состоит в усвоении и выполнении предметных действий и имеет ведущее значение для развития ребенка второго-третьего года жизни. Ребенок развивается благодаря предмету, через предмет, при помощи предмета:

- до полутора лет – это свободное манипулирование предметами – на этом этапе ребенок неосознанно открывает для себя свойства предметов (они стучат, падают, могут быть твердыми, мягкими, холодными и пр.) – происходит познание с помощью первичных ощущений; однако ребенок может бесконечное число раз открывать и закрывать дверцу шкафа, долго стучать ложкой об пол, но этим ни на шаг не продвинется в познании функции предметов; в действиях ребенка, учитываются только внешние свойства предметов независимо от их назначения, катить всё круглое, стучать всем твердым... Таким образом, свободное манипулирование даёт начало --- предметным действиям, которые и ведут к .....

- **ПРЕДМЕТНОЙ** деятельности – смысл которой заключается в использовании предметов по назначению; возникает тесная связь действия с предметом; каждое известное действие выполняется только с тем предметом, который для этого предназначен (формируется к 2 - 2,6 годам);

- а к 3 годам ребенок знает не только как применять предмет, но и может придумать для него другое не прямое назначение, что фактически означает для него начало игры с предметом-заместителем – и тогда линейка легко превращается в поезд, а мобильный телефон в машину; однажды я наблюдала за

игрой девочки двух с половиной лет, которая набрала в контейнер пластмассовых продуктов и выкладывая на стол, подносила к ним игрушку «детский утюг», который при нажатии, издавал специфический зуммер «пиинии - п» - малышка использовала утюг вместо сканера, который в супермаркетах считывает стоимость и название товара)

- таким образом с 2,6 лет начинает развиваться предметно-игровая деятельность – вот где начало ведущей деятельности всего дошкольного периода – в раннем возрасте!!! – правда это еще нельзя назвать полноценной игрой (сюжет элементарен; вся игра- это два-три постоянно повторяющихся действия; роли на себя ребенок еще не берет, хотя и исполняет её; и, если, например, малыша, который наряжен в доктора и делает укол, спросить: «А ты кто сейчас – доктор?» , он с гордостью ответит «НЕТ, я Никита!»)

*Соотносящими предметными действиями* являются действия, цель которых состоит в приведении двух или нескольких предметов (или их частей) в определенные пространственные взаимоотношения.

Это, например, складывание пирамидок из колец, использование всяческих сборно-разборных игрушек, закрывание коробок крышками; собирание сортеров, матрёшек и прочее... Эти действия должны регулироваться тем результатом, который нужно получить (готовую пирамидку или собранную матрешку), но ребенок не в состоянии самостоятельно получить такой результат, да на первых порах и не стремится к нему.

В случае складывания пирамидки малыш сначала вполне удовлетворяется тем, что нанизывает кольца на стержень в любой последовательности и прикрывает их сверху колпачком. На помощь приходит взрослый - дает ребенку образец действия, обращает его внимание на ошибки, учит добиваться правильного результата. В конечном счете, ребенок овладевает действием, но результат видит не сразу.

*Орудийные действия* – направлены на предметы быта, в которых СПОСОБ действия зафиксирован практическим назначением предмета. Конечно, ребенок знакомится с употреблением немногих элементарных орудий

- ложки, чашки, лопатки, карандаша, зубной щетки и даже молотком и отвертки. Но и это имеет очень большое значение для его психического развития, потому что и в этих орудиях заключены черты, присущие всякому орудю. Выработанный обществом способ употребления орудий запечатлен, фиксирован в самом их устройстве.

Орудие выступает в качестве посредника между рукой ребенка и предметами, на которые нужно воздействовать, и то, как происходит это воздействие, зависит от устройства орудия. Копать песок совочком или набирать кашу ложкой нужно совсем не так, как рукой. Поэтому овладение орудийными действиями требует полной перестройки движений руки ребенка, их подчинения устройству орудия.

Основным в овладении предметом для ребенка является освоение действий с предметами - орудиями. Эти действия основываются на способе, который показывает взрослый. И в этот же период развития, пытаясь достать недоступный предмет, ребенок берет палку, и убедившись, что она не годится, ребенок стремится заменить ее более длинной, соотнося, таким образом, удаленность предмета с длиной орудия. От соотнесения, сравнения свойств предметов при помощи внешних ориентировочных действий ребенок переходит к зрительному их соотнесению. Формируется новый тип действия восприятия. Свойство одного предмета превращается для ребенка в образец, мерку, при помощи которой он измеряет свойства других предметов, - вот вам наглядный пример, того, за счет чего происходит развитие интеллекта малыша, а не за счет изучения азбуки в два года.

**СОВМЕСТНАЯ ОБУЧАЮЩАЯ ИГРА** ребенка и взрослого, является обязательным условием этого процесса является так как освоение орудийных действий возможно только в ситуации практического обучения, а именно взрослый должен:

- активно участвовать в предметной и предметно-игровой деятельности детей;

- демонстрировать разнообразные способы выполнения действия с предметом;
- показывать, как один предмет воздействует на другой;
- называть признаки и свойства предмета;
- подводить к пониманию исторического смысла использования предмета.

***ОБЩЕНИЕ и ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ взрослого с ребенком раннего возраста:***

- Общение ребенка со взрослым теряет свою непосредственность уже во 2-й половине младенчества
- оно начинает опосредоваться предметами
- и хотя на протяжении всего раннего возраста форма общения со взрослым по-прежнему остается ситуативно-деловой, характер делового общения существенно меняется. Такое сотрудничество уже не сводится к прямой помощи или к демонстрации предметов;
- к экспрессивно-мимическим средствам общения - добавляются предметно-действенные средства общения - дети активно пользуются жестами, позами, выразительными движениями;
- сначала дети тянутся только к тем предметам и игрушкам, которые показывают им взрослые. В комнате может находиться много интересных игрушек, но дети не будут обращать на них никакого внимания и начнут скучать среди этого изобилия. Но как только взрослый (или старший ребенок) возьмет одну из них и покажет, как можно с ней играть: двигать машину, как может прыгать собачка, как можно причесывать куклу и пр. - все дети потянутся именно к этой игрушке, она станет самой нужной и интересной. Это происходит по двум причинам:

Во-первых, взрослый человек остается для ребенка центром его предпочтений, в силу этого он наделяет привлекательностью те предметы, к которым прикасается.

Во-вторых, взрослый показывает детям, как можно играть в эти игрушки. Только после этого игра детей становится содержательной и осмысленной. Потребность в сотрудничестве является основной для ситуативно-делового общения.

### ***Специфика взаимодействия детей со сверстниками в раннем возрасте***

- общение детей раннего возраста друг с другом происходит с помощью различных действий, анализ которых позволил исследователям выделить четыре основные категории действий:

- Отношение к сверстнику как к «интересному объекту». Ребенок рассматривает сверстника, его одежду, лицо, подходит близко к нему. Такие действия проявляются и по отношению к другим детям, и ко взрослым, и даже к неодушевленным предметам. По наблюдениям Лисиной, такое отношение свойственно детям, которые пришли в детский сад сразу, как только им исполнился один год.

- Действия со сверстником как с игрушкой. Причем эти действия отличаются бесцеремонностью. При этом сопротивление «игрушки» вовсе не интересует малыша, ребенок может схватить ровесника за волосы, потрогать за нос, похлопать по лицу. Эта форма взаимодействия уже не встречается в общении со взрослыми.

- Наблюдение за другими детьми и подражание им. К этой категории действий (характерных как для общения с детьми, так и со взрослыми) это и взгляд глаза в глаза, улыбки, вербальные формы общения.

- Эмоционально окрашенные действия, характерные только для взаимодействия детей друг с другом. Эта категория действий является специфической для детского общения и, как правило, не используется при контактах «взрослый — ребенок». Малыши прыгают вместе, хохочут, подражая друг другу, падают на пол и кривляются. Причем к этой категории относятся и негативные действия: дети пугают друг друга, дерутся, ссорятся.

### **3. Вопросы для самостоятельного размышления по теме.**

- Какая деятельность в раннем возрасте является определяющей развитие ребенка в данный период?
- Чем отличаются орудийные действия от соотносящих?
- Какие предметы подойдут для «отработки» орудийных действий малыша?
- Какие предметы подойдут для «отработки» соотносящих действий малыша?
- Что такое предметы-заместители и как их используют дети в игре?
- Какова специфика взаимодействия взрослого и ребенка третьего года жизни в предметно-игровой деятельности?

#### **4. Задания для самостоятельной работы с пошаговым алгоритмом выполнения.**

**Задание 1.** Представьте в виде схемы процесс развития одного из видов деятельности детей раннего возраста. Укажите этапы и условия развития выбранного вида деятельности, движущих ранний возраст.

*Шаги к выполнению:*

- анализ условий деятельности детей в группах раннего возраста в современном детском учреждении;
- обучающиеся просматривают видеоматериалы и обсуждают условия, созданные в группах раннего возраста для предметно-игровой деятельности детей.
- определите насколько дети самостоятельны в игре;

**Задание 2.** Составьте картотеку развивающих игр (минимум 15 игр) для решения одной из ведущих образовательных задач в группе раннего возраста (по выбору слушателя).

Форма описания игры:

- Название игры.
- Цель игры.

- Ход игры.
- Методы активизации детской речевой и игровой деятельности в процессе игры.
- Вариант усложнения содержания игры.

**Задание 3.** Написание исследовательского эссе на тему: «Проблема раннего обучения детей чтению – необходимость или дань моде»

*Шаги к выполнению:*

- познакомиться с проблемным полем;
- определить актуальность проблемы, возможные негативные последствия для развития ребенка;
- предположить пути ее решения, предлагает литературу для более детального ознакомления родителей с этой проблемой;
- оформить работу в виде эссе-исследования.

### ***ТЕМА 5. «Специфика адаптации ребенка раннего возраста к ДОО»***

#### **1. Краткое содержание темы 5.**

Адаптивность, как психофизиологическое качество человека. Типы и уровни адаптационных возможностей ребенка раннего возраста. Психофизиологические характеристики адаптационных механизмов у детей раннего возраста. Педагогическая профилактика типичных ошибок родителей детей раннего возраста в адаптационный период.

**Ключевые понятия темы.**

*Адаптационный процесс* - учеными было установлено, что реакция организма на изменение среды зависит не только от субъективного восприятия человеком перемен, но и от имеющихся у него адаптационных резервов. Соответственно, к одним изменениям человек приспосабливается быстро и безболезненно, а другие – требуют экстренной мобилизации всех сил, что активизирует адаптационный процесс, который носит фазовый характер.

**Адаптационные фазы:** первая ОСТРАЯ фаза – эмоциональный дискомфорт и проявления неадекватного поведения, если сохраняется долго, то переходит в ДЕЗАДАПТАЦИЮ (вероятность благополучного приспособления крайне сложна, требует внешних коррекционных мер); вторая ПОДОСТРАЯ фаза – эмоциональное состояние нормализуется, меняются привычки под изменившиеся условия; третья фаза КОМПЕНСАТОРНАЯ – восстанавливается то, что было потеряно в острой фазе, повышается эффективность жизнедеятельности ИЛИ третьей становится фаза ИСТОЩЕНИЯ, которая ведет к патологии (возникает по причине перенапряжения адаптационных механизмов).

**Степени адаптации:** легкая - 2-3 недели (нормализуется эмоциональное состояние, к педагогам и сверстникам начинает относиться заинтересовано/спокойно/радостно; вступает в общение; плачет при расставании, но быстро успокаивается, переключаясь на деятельность с предметами и педагогом; нарушений связанных с едой, сном, туалетом – не наблюдается); средняя до 2 мес. (характеризуется более выраженными и длительными нарушениями поведения и состояния ребенка: настроение долго неустойчиво; снижается активность малыша ил же наоборот он чрезмерно перевозбужден; не стремится к практическому освоению нового пространства; снижается и речевая активность – ребенок может «замолчать» или говорить только тогда, когда приходит мама; сложно расстается с близкими, долго успокаивается; сбивается режим сна и аппетит; могут наблюдаться физиологические реакции – бледность, нарушение стула, аллергические реакции и пр.); тяжелая степень (до 6 мес.) адаптации характеризуется частыми заболеваниями ребенка, которые сменяют друг друга (ребенок 2-3 дня ходит, 2-3 недели болеет); часто бывает регресс физического и психического развития; малыш очень тревожится оставаясь в детском саду, испытывает болезненную привязанность к своим вещам, игрушке, его не интересуют игрушки и то, чем занимаются другие дети; ребенок с трудом соглашается на еду, засыпает в тревоге; ребенок практически не входит в состояние покоя.

**Признаки того, что ребенок адаптировался** - произошла адаптация на физиологическом уровне (сон, еда, туалет); ребёнок усвоил правила поведения в ДООУ, владеет необходимыми навыками самообслуживания и коммуникационными навыками; ребёнку психологически комфортно пребывание в детском саду.

**Технология Хохряковой Ю.М.** подразумевает в организации процесса адаптации УЧЁТА адаптационной ступени, на которой стартово находится ребенок: 1 ступень - ребенок постоянно стремится к родному взрослому; педагога «не видит», малоактивен, заиклен на родителе – отношения линейные «ребенок-родитель-педагог» (до 2-х часов, только вместе с родителем, который сам и организует ребенка); 2 ступень – В присутствии родителя реагирует на педагога, дает ответные проявления, но всё равно малоактивен и не отрывается от родителя – появляется треугольник «родитель/педагог\ ребенок» (до 2-х часов только с родителем, но при включении в педагогический процесс); 3 ступень – активно перемещается в игровом пространстве, может играть один, принимает педагога как партнера по деятельности – отношения линейные «родитель-ребенок-педагог» (до 4-х часов вместе с родителем, которые наблюдает за ребенком со стороны); 4 ступень – участвует в деятельности, которую организывает педагог; малоактивен в общении – отношения линейны «(родитель)-ребенок-педагог-дети» (увеличение времени прибывания, уменьшение времени родителя рядом); 5 ступень – проявляет активность, выполняет то, что говорит педагог, общается с педагогом (самостоятельное пребывание на полный день); 6 ступень – взаимодействует не только с педагогом, но и с детьми, активен в самостоятельной деятельности, спокойно расстается с родителями (процесс адаптации завершен).

## **2. Вопросы для самостоятельного размышления по теме.**

- Чем характеризуется процесс адаптации?
- Какие бывают стадии адаптации и чем они характеризуются?

- Какие типичные ошибки совершают родители в период адаптации детей раннего возраста к детскому саду?
- Определите несколько ключевых принципов «мягкой адаптации» в детском саду.
- Чего нельзя делать в режиме жизнедеятельности ребенка в период адаптации?
- Кто адаптируются лучше мальчики или девочки? И почему?

### **3. Задания для самостоятельной работы с пошаговым алгоритмом выполнения.**

**Задание 1.** Написание исследовательского реферата на тему «Адаптация ребенка к современному ДОО – проблема ребенка, родителя или воспитателя»

*Шаги к выполнению:*

- познакомиться с проблемным полем, выбирает одну из проблем и готовит информацию для родителей по ее решению;
- определить актуальность проблемы, возможные негативные последствия для развития ребенка;
- предположить пути ее решения, предлагает литературу для более детального ознакомления родителей с этой проблемой;
- оформить работу в виде реферативного исследования.

**Задание 2.** Проектирование дайджеста: "Адаптация ребенка к ДОО – проблема ребенка, родителя или воспитателя"

*Шаги к выполнению:*

- Изучить необходимую литературу по проблеме
- Разработать рубрикатор дайджеста
- Наполнить его соответствующим содержанием
- Презентовать дайджест группе доказав целевую направленность, варианты использования.

### ***СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ к модулю***

1. Аксарина М.Н. Воспитание детей раннего возраста. — М., 2007.— 304с.
2. Асмолов, А.Г. Детство ради детства: между адаптацией и социализацией // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». 2012. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/detstvo-radi-detstva-mezhdu-adaptatsiey-i-sotsializatsiey> (дата обращения: 10.02.2020).
3. Афонькина Ю.А.»Психолого-педагогическое сопровождение в ДОУ развитие ребенка раннего возраста»: Методическое пособие. —М.:АРКТИ, 2015.
4. Борисенко, М.Г. Развиваем речь малыша. Комплексная методика развития речи детей 2-3 лет / М.Г. Борисенко, Н.А. Лукина. – М.:Издательство: Литера, 2016.
5. Бостельман, А. Элементарные игровые действия детей до трех лет: наблюдаем, поддерживаем и развиваем: учебно-практическое пособие для педагогов дошкольного образования / А. Бостельман, М. Финк; под ред. Н.А. Воробьевой. – М.: Национальное образование, 2015. – 72 с.
6. Дэвис, С. Монтессори для малышей: полное руководство по воспитанию любознательного и ответственного ребенка / Симона Дезвис; (перевод с английского Е. Косаревой), – Москва: Эксмо, 2019. – 256 с.
7. Диагностика психического развития детей от рождения до трёх лет: Методическое пособие для практических психологов / Е.О. Смирнова, Л.Н. Галигузова, Т.В. Ермолова, С.Ю. Мещерякова. 2-е изд. испр. и доп. – СПб.: «Детство-пресс», 2005.
8. Елизарова, Е.Б., Онуфриева, В.В. Развитие восприятия в раннем возрасте // Молодой ученый. – 2017. – №4. – С. 331-335..
9. Изобразительная деятельность в детском саду. Ранний возраст : учебно-методическое пособие для воспитателей дошкольных образовательных организаций и специалистов системы дополнительного художественного образования/И. А. Лыкова. - М.:Цветной мир, 2014. - 139 с

10. Кириенко, В.Л. Сенсорное развитие детей раннего возраста во взаимодействии со взрослыми [Текст] // Актуальные задачи педагогики: материалы IX Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2018 г.). – М.: Буки-Веди, 2018. – С. 31-33.
11. Кривенко, Е.Е. Адаптационные игры для детей раннего возраста. Образовательная программа «Теремок» для детей раннего возраста. Соответствует ФГОС ДО. – М.: Издательство: Цветной мир, 2018.
12. Кэтлин, С. Малыши в коллективе: подробный план программы развития детей первых лет жизни / Синтия Кэтлин. – Ростов на Дону.: Феникс, 2006. – 320.
13. Лиддл, Тара Лоскуадро Как развивать моторику у детей от 0 до 5 лет. Месяц за месяцем [Текст] = Why Motor Skills Matter. Improve Your Child's Physical Development to Enhance Learning and Self-Esteem / Tara Losquadro Liddle, M.P.T. with Laura Yorke : упражнения для развития двигат. навыков и нерв. системы ребенка / Лиддл, Тара Лоскуадро ; Тара Лоскуадро Лиддл, Лаура Йорк ; [пер. с англ. В. Петрашек]. - М. : ФАИР-Пресс, 2007
14. Макарычева Н.В. Проблемы раннего детства: диагностика, педагогическая поддержка, профилактика: В помощь занимающимся воспитанием детей 2-3 лет. – М.: АРКТИ, 2005.
15. Моница, Г.Б. Игры для детей от года до трех лет / Г.Б. Моница, Е.В. Ларечина. – СПб.: Речь, 2018. – 256 с.
16. Монтессори М. Помоги мне сделать это самому. — М.: Издательский дом «Карапуз», 2012.
17. Пантюхина Г.В., Печора К.Л., Фрухт Э.Л. Диагностика нервно-психического развития детей первых трёх лет жизни. – М., 2013
18. Педагогика детей раннего возраста [Текст] : учебное пособие для вузов по специальностям "Дошк. педагогика и психология", "Педагогика и методика дошк. образования" / Галигузова, Людмила Николаевна ; Л. Н. Галигузова, С. Ю. Мещерякова. - М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2007

19. Печора К.Л. Психолого-педагогическое обследование детей от 1 года 3 мес. до 6 лет. Реабилитационные игры и задания. – М., 1995

20. Хохрякова Ю.М. Педагогика раннего возраста. – М.: Издательство Юрайт, 2017 г. – 308 с. – Серия: Бакалавр: Академический курс.

### ***ПЕРЕЧЕНЬ ИНТЕРНЕТ ИСТОЧНИКОВ по модулю (ссылки)***

1. <https://logoznanie.ru/> – Актуальные проблемы логопедии.
2. <https://rebenkoved.ru/> – Развитие ребенка от рождения до 3-х лет.
3. <https://moluch.ru/archive/138/38817/> – Развитие восприятия в раннем возрасте.
4. <https://moluch.ru/conf/ped/archive/144/6593/> – Здоровьесберегающие технологии в работе с детьми раннего возраста.
5. <https://www.libfox.ru/460647-sofya-meshcheryakova-fizicheskoe-razvitie-igr-i-zanyatiya-s-detmi-rannego-vozrasta-1-3-goda.html> – Игры и занятия с детьми раннего возраста.
6. <https://psypedprofi.ru/fizicheskoe-razvitie-detej-rannego-vozrasta.html> – Физическое развитие детей раннего возраста.
7. <https://kroha.info/razvitie/obzor-metodik-razvitiya-rebenka> – Методики раннего развития ребенка: основные достоинства и недостатки.
8. <https://www.galka-igralka.ru> – Игры для раннего развития.
9. <https://solnet.ee> – Солнышко. Детский портал.

### ***МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ САМОПРОВЕРКИ***

#### ***по модулю «ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА»***

**Тема 1. «Характеристика психофизиологических особенностей развития детей раннего возраста»**

***Задание 1:*** Прочтите и вместо точек вставьте необходимое словосочетание, соответствующее смыслу.

Утверждение: На втором-третьем году жизни у детей достаточно быстро формируются отдельные условные рефлексы, но они носят неустойчивый характер и без соответствующего подкрепления быстро угасают, поэтому при организации педагогического процесса для успешного освоения детьми культурно-гигиенических навыков и других жизненно важных привычек, необходимо соблюдение таких принципов как ....

*Варианты ответов:*

1. принцип повторности (повторяемости) одного и того действия
2. принцип единства требований, предъявляемых к ребенку разными взрослыми
3. принцип последовательности обучения
4. принцип наглядности (наглядного показа в деятельности)

Задание 2: Прочтите и вместо точек вставьте необходимое словосочетание, соответствующее смыслу.

Утверждение: При организации педагогического процесса в группах раннего возраста, необходимо помнить о психофизиологических потребностях детей, которые важно и нужно удовлетворять, а именно .....

*Варианты ответов:*

1. сенсомоторная потребность
2. потребность в эмоциональном контакте во взаимодействии и общении со взрослыми
3. потребность все предметы осваивать посредством оральных анализаторов
4. потребность продолжительно испытывать яркие и сильные эмоции

**Тема 2 «Организация психолого-педагогической диагностики в группах раннего возраста»**

В диагностике детей раннего возраста чаще всего используется метод ...

*Варианты ответов:*

1. опроса
2. наблюдения
3. проблемных ситуаций
4. оценка результатов деятельности

### **Тема 3. «Организация педагогического процесса в группах раннего возраста»**

**Задание 1:** Прочтите и вместо точек вставьте необходимое словосочетание, соответствующее смыслу.

**Утверждение:** «Специфика организации педагогического процесса в группах раннего возраста объясняется необходимостью создания ..... развивающей среды, которая одновременно важна и для ребенка, и для взрослого (должна помогать освоить необходимые педагогические способы взаимодействия с детьми)»

Варианты ответов:

1. единой предметной
2. общей предметной
3. образовательной предметной
4. доступной предметной

**Задание 2.** Организовывая деятельность детей в группах раннего возраста, педагог прежде всего должен учитывать:

1. «Зону ближайшего развития»
2. Образовательные запросы родителей воспитанников
3. Тесную взаимосвязь физиологических и психологических компонентов развития детей
4. Задачи образовательной программы

### **Тема 4. «Организации совместных со взрослым форм деятельности»**

**Задание 1.** Психологические особенности развития ребенка раннего возраста позволяют определить определенные требования к взаимодействию с ним, в частности:

1. Воспитателю необходимо создавать условия для самостоятельной совместной деятельности детей, обеспечивая ситуацию успеха в ней.
2. Педагог поддерживает стремление ребенка к контактам со сверстниками, привлекает внимание к совместным действиям детей.
3. Воспитатель мотивирует детей брать на себя те или иные роли, вступать с другими детьми в диалог, обучая его, таким образом, все новым игровым действиям.
4. Педагог активно участвует в познавательной деятельности детей, демонстрируя разнообразные способы экспериментирования, что постепенно приводит к постижению общественно-исторического содержания, заложенного в предметах живой и неживой природы.

Ключ с верными ответами к проверочным заданиям:

*Тема 1. Задание 1. (1,2), Задание 2. (1,2)*

*Тема 2. Задание 1. (2)*

*Тема 3. Задание 1. (1,2), Задание 2. (3)*

*Тема 4. Задание 1. (2)*

### ***МЕТОДИЧЕСКАЯ КОПИЛКА МОДУЛЯ***

(статьи, материалы, выдержки из монографий, учебников....)

#### **Перечень материалов:**

- 1.«Специфика социально-личностного развития детей раннего возраста» (авторы Л.Н. Галигузова, С.Ю. Мещерякова)
2. «Особенности развития личности в раннем детстве» (автор О.О. Косякова)
3. «Предпосылки становления личности и кризис трех лет» (автор Е.О. Смирнова)

4. «Диагностика особенностей личностно-социального развития детей третьего года жизни и развивающего потенциала педагогического взаимодействия» (автор Р.И. Яфизова)
5. «Особенности целостного педагогического процесса в группах раннего возраста» (автор Р.И. Яфизова)
6. «Педагогическое сопровождение детей раннего возраста в группах кратковременного пребывания» (автор Е.Л. Артемьева)
7. «К проблеме раннего обучения детей третьего года жизни в условиях групп кратковременного пребывания» (автор Р.И. Яфизова)
8. «Программа Детство раскрывает особенности адаптации ребенка раннего возраста к условиям детского сада» (авторы В.А. Новицкая, Р.И. Яфизова)

### ***МАТЕРИАЛЫ***

#### **Специфика социально-личностного развития детей раннего возраста.**

*Л.Н. Галигузова, С.Ю. Мещерякова*

В сфере социально-личностного развитие основным направлением педагогической работы является:

- 1 формирование ребёнка положительного отношение к себе и представление о себе
- 2 формирование социальных навыков
- 3 Развитие игровой деятельности
- 4 общение со сверстниками

#### ***Формирование положительного отношение ребёнка к себе***

Для формирования и поддержки ребёнка положительного отношение к себе

Педагоги должны создавать такие условия, что бы он чувствовал свою значимость для окружающих, их любовь был уверен в том, что всегда получит поддержку и помощь с их стороны.

Всё это формирует доверие ребёнка к миру и обеспечивает возможность активно эффективно его осваивать.

По этому как можно чаще создавать такие ситуации, где центром внимания является каждый ребёнок. Детей обязательно нужно называть по имени ,используя имя ребёнка в играх, потешках , песенках .в групповом помещении желательно разместить фотографии детей, групповые снимки.

Очень важно проявлять интерес к его чувствам и предпочтениям, разговаривать с ним о родителях, о событиях в его жизни, любимых играх ,игрушках. Взрослые должны чутко реагировать на все переживания ребёнка, радоваться вместе с ним ,сочувствовать при огорчении, помогать ему понять причину того или иного переживания ,выразив его словами.

Взрослые должны способствовать развитию у ребёнка представления о своём внешнем облике . Следует обращать внимания на цвет его глаз, волос, одежду, подчёркивать его достоинства. Это можно делать как в непосредственном общении , так и разглядывая вместе с ним его отражение в зеркале ,где можно рассмотреть детали , обычно невидимые малышу ,например ,бантик на спине ,рисунок на заднее кармашке и пр. Как правило малыш улыбается своему отражению и рассматривает себя в зеркале ,называет себя по имени ,старается поправить что то в своём облике.

Если же рассматривая себя в зеркале ,он напряжён ,проявляет признаки тревоги ,испуга или недоумения ,отводит взгляд от своего лица , это может послужить сигналом о неблагополучии в развитие личности ребёнка. Возможно родители или воспитатели мало интересуются им, недостаточно играют мало общаются с ним , мало играют. Из-за того , что отношение взрослых к ребёнку как к личности слабо развито ,отношение малыша к себе тоже не имеет яркой положительной эмоциональной окраски ,образ себя недостаточно чётко и определён , что и находит отражение в поведении перед зеркалом. В целях коррекции образа себя следует восстановить в полноценном объеме ведущие линии психического развития ребенка на первом году жизни — эмоционально-личностное общение и практическое сотрудничество с ним.

Начинать надо с тех контактов, которые для него предпочтительны в данное время. Если малыш предпочитает совместную предметно-практическую

деятельность со взрослым и избегает эмоциональных контактов, их следует постепенно вводить в процессе совместной игры. Если же он предпочитает эмоциональные контакты, следует, удовлетворяя потребность в эмоциональном общении, постепенно вводить совместные действия с предметами. Этим рекомендациям воспитатель должен следовать сам и советовать придерживаться их родителям ребенка.

На протяжении раннего возраста происходит все более отчетливая дифференциация *представлений ребенка о своих возможностях, способностях и действиях*, уточняется отношение его к себе как к действующему субъекту с одной стороны и определенной уникальной целостности, обладающей постоянством черт и характеристик,— с другой. Все эти изменения образа себя у ребенка наглядно проявляются в его поведении.

К концу второго года все дети безошибочно показывают свой носик, глазки, ротик, узнают себя на фотографии, знают, где их место за столом, какую одежду надевать на прогулку. Для формирования у ребенка представлений о своих возможностях необходимо отмечать успехи каждого малыша, комментировать его действия, поощрять настойчивость в деятельности. Обращать внимание ребенка на ошибки следует деликатно; помогая исправить их, взрослый должен обязательно поддерживать в малыше уверенность, что он вскоре все научится делать правильно.

На третьем году дети обычно имеют отчетливое представление о себе как о мальчике или девочке, а поэтому уже в этом возрасте следует уделять внимание формированию у ребенка поло-ролевой идентификации: указывать на особенности прически и одежды мальчиков и девочек, предлагать в играх девочкам быть мамой, тетей, няней, мальчикам — папой, дядей, шофером и т.п. Как правило, в группах раннего возраста находятся преимущественно игрушки «для девочек» (куклы и предметы ухода за ними) и игрушки, «нейтральные» с точки зрения поло-ролевой принадлежности (кубики, мячи, пирамидки). Такие традиционные игрушки для мальчиков, как машинки, солдатики, рыцари, всадники, игрушечные молотки, плоскогубцы и т.п. часто отсутствуют. Однако

в групповом помещении и на участке должны быть игрушки как для девочек, так и для мальчиков. Это не значит, что девочки могут играть только с куклами, а мальчики с машинками. Каждый в праве играть с теми игрушками, которые ему нравятся, но ассортимент надо подобрать таким образом, чтобы стимулировать игры, способствующие поло-ролевой идентификации.

### **ОРГАНИЗАЦИЯ ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ СО СВЕРСТНИКАМИ**

Интерес к сверстникам возникает у малышей рано, но их первые контакты кратковременны и часто осложняются тем, что они не умеют учитывать интересы и состояния друг друга, порой воспринимают сверстника как неодушевленный объект, ссорятся из-за игрушек, «борются» за внимание к себе взрослого. Негативный опыт взаимодействия детей, особенно в группе, где много малышей, может создавать атмосферу нервозности, конфликтности, вызывать у наиболее чувствительных стойкое нежелание общаться с ровесниками. Поэтому воспитатели должны стремиться к созданию благоприятного эмоционального климата в группе, помогать детям налаживать положительные взаимоотношения. Опыт показывает, что в группах даже самых маленьких детей, где педагоги уделяют особое внимание их общению, малыши жизнерадостны, мало ссорятся, любят наблюдать за игрой ровесников, умеют играть рядом или вместе друг с другом.

Важнейшим условием воспитания у детей положительных взаимоотношений является отношение взрослых к малышам. Если педагог грубо одергивает расшалившегося ребенка, разговаривает с ним на повышенных тонах, делает резкие замечания, дает обидные прозвища, с силой растаскивает поссорившихся, такой стиль поведения будет невольно перениматься им по отношению к сверстникам. Поэтому,

прежде всего, взрослые собственным примером демонстрируют образцы доброжелательных взаимоотношений с детьми.

Сочетание работы с группой в целом и индивидуального общения с каждым — необходимое условие создания теплой атмосферы взаимопонимания в группе, доверительных отношений между детьми.

Работа воспитателя с детьми в группе предполагает решение следующих задач:

привлечение внимания детей друг к другу, поддержка их интереса к сверстникам;

стимулирование эмоциональных контактов ровесников, сближающих их друг с другом; организация предметного взаимодействия между детьми.

Для побуждения детей к общению со сверстниками следует использовать самые разные ситуации их жизнедеятельности: режимные моменты, свободную игру, групповые занятия, специально организованные игры.

*Организация общения между детьми в течение дня.*

Хорошее настроение малышей, расположение их друг к другу нужно поддерживать с момента прихода в ясли. Чтобы достичь этого, воспитатель предлагает малышам поздороваться друг с другом, называя каждого ребенка по имени, обращает их внимание на то, как они красиво одеты, как умеют снимать курточку, сапожки и пр. Детям постарше можно предложить помочь сверстнику убрать в шкафчик его одежду, вместе зайти в группу. Если в групповой комнате уже есть дети, воспитатель привлекает их внимание к вновь пришедшему, побуждает их поздороваться с ним. Хорошо ввести ритуал прощания детей перед уходом домой: сказать «до свиданья», помахать ручкой.

Во время режимных моментов воспитатель обращает внимание малышей на то, как каждый из них хорошо кушает, чисто умывается, аккуратно застилает свою кроватку, побуждает детей пожелать всем спокойного сна. Для поддержания интереса детей друг к другу хорошо использовать игровые приемы, чтение потешек, пение песенок, упоминая в них имя каждого малыша и побуждая его повторять их.

Чтобы дети учились лучше понимать друг друга, для возникновения чувства общности со сверстниками, необходимо обращать внимание ребенка на то, что другой малыш — такой же, как он: у него тоже есть глазки и ручки, он умеет так же говорить, бегать, смотреть, играть.

С самого раннего возраста необходимо воспитывать у них уважительное отношение к другим детям, независимо от расовой и национальной принадлежности, языка, личностного и поведенческого своеобразия (в том числе внешнего облика, физических недостатков и т.д.). Если в группе есть дети разных национальностей, необходимо следить за тем, чтобы малыши не дразнили их, терпимо относились к недостаткам их речи, т.е. надо воспитывать тактичное отношение, поощрять проявление сочувствия, стремление помочь.

Одним из важных компонентов человеческого общения является контакт взглядов. Дети, не умеющие и не желающие общаться, редко смотрят в лицо и в глаза друг друга. Их внимание сосредоточено в основном на том, как сверстник играет. Поэтому малыши часто не запоминают сверстников по группе, не узнают их, у них не складываются избирательные привязанности. Целесообразно организовывать такие ситуации, когда воспитатель располагает рядом с собой двух-трех детей и, разговаривая с одним из малышей, привлекает к нему внимание других, предлагая посмотреть ему в лицо, в глаза, назвать по имени. Следует только иметь в виду, что нельзя насильно заставлять малышей общаться друг с другом.

Хорошим приемом, сближающим детей, является совместный просмотр детских работ: рисунков, фигурок из пластилина, построек из кубиков и пр. Взрослый собирает вокруг себя несколько детей и в их присутствии хвалит каждого, побуждает и других похвалить его.

Созданию доброжелательных отношений между детьми способствуют также совместное рассматривание детских фотографий, беседы о родителях малышей, празднования дня рождения каждого ребенка, совместное изготовление несложных подарков для именинника.

Необходимым условием пробуждения и поддержания между детьми добрых отношений является привлечение их внимания к эмоциональным состояниям друг друга. Воспитатель побуждает детей к сопереживанию сверстнику, проявлению сочувствия, жалости. При этом важно избегать принуждения, не заставлять малышей делать что-то против воли, отрывать их от

занятий. Эмоционально положительная атмосфера, поддерживаемая воспитателем в течение дня, поможет детям лучше узнать друг друга, будет способствовать установлению доброжелательных отношений между ними.

Сближению детей могут служить организованные воспитателем эпизоды совместного наблюдения за различными событиями и явлениями, естественно возникающими в течение дня. Например, разглядывание рыбок в аквариуме, наблюдение за тем, как умывается кошка на дорожке за окном, как птичка вьет гнездо на дереве, как едет машина, идет дождик, гуляют дети и пр. Воспитатель предлагает вместе посмотреть на все это, задает сам вопросы, отвечает на вопросы малышей, а если дети умеют говорить, побуждает их рассказать сверстнику об увиденном.

Между детьми раннего возраста часто возникают конфликты. Они могут ссориться из-за игрушек, из-за внимания взрослого, проявлять подчас немотивированную агрессию (кусаться, щипать, царапаться).

Детские конфликты могут быть обусловлены разными причинами, но главное — стремление ребенка к общению со взрослыми и к обследованию предметов. Сверстник на первых порах часто воспринимается малышом как «помеха» в реализации этих устремлений или как объект, интересный для исследования. В тех случаях, когда дети пытаются делать что-то вместе, у них не хватает навыков взаимодействия с равным партнером.

Чаще всего, когда они ссорятся из-за игрушки, взрослые прибегают к дисциплинарным мерам воздействия: ругают, требуют вернуть игрушку владельцу, отнимают ее у обоих; если дело доходит до драки — растаскивают или наказывают малышей. Такие способы воздействия хотя и позволяют быстро прекратить ссору, вместе с тем не исчерпывают конфликт. Дети могут надолго затаить обиду, что, как правило, приводит к последующим агрессивным действиям, отказу от общения со взрослым и сверстниками. В результате они приобретают негативный опыт разрешения конфликтных ситуаций силовыми мерами, а в группе устанавливается напряженная эмоциональная атмосфера.

Воздействия взрослых только тогда могут быть по-настоящему эффективными, когда они направлены на обучение детей позитивным способам разрешения конфликтов. Воспитатель должен стараться разрешать конфликты в мягкой форме, без насилия и окриков, путем перевода их в позитивные формы взаимодействия, переключения внимания на другие виды деятельности или предметы. Воспитатель может:

отвлечь внимание одного из детей другой игрушкой, интересным занятием или предложить ему такую же; организовать совместную игру с игрушкой, вызвавшей конфликт; помочь детям установить очередность в игре с этой же игрушкой.

При этом очень важно, чтобы взрослые не позволяли старшим и более сильным обижать меньшего и слабого.

Выбирая тот или иной вариант, следует учитывать возрастные и индивидуальные особенности детей (умение играть, пользоваться речью, принимать правила очередности), степень эмоциональной напряженности конфликта. В достаточно спокойной ситуации целесообразно предложить совместную игру или установить очередность, при этом объясняя, что нельзя обижать друг друга, нужно уступать и пр. Взрослый должен помочь им обсудить ситуацию, сформулировать свои желания, договориться. Если же конфликт перешел в драку, дети вряд ли услышат увещевания взрослого, и тогда его действия должны быть более решительными: он может встать между детьми, развести их рукой, спокойно и твердо сказать, что запрещает драться. Если и это не удастся, воспитатель может отобрать игрушку, ставшую причиной раздора, предупредить, что не отдаст ее, пока дети не помирятся.

Педагог должен придерживаться следующих правил при разрешении детских конфликтов:

- избегать директивных высказываний, требующих от ребенка действий по прямому указанию («отдай куклу», «не обижай Катю», «играйте вместе»);
- не унижать ребенка (жадина, злока и пр.);

- использовать тактичные приемы поддержки слабого ребенка и воздействия на более сильного и агрессивного (взрослый присаживается рядом с обиженным, выступает посредником и т.п.);

- использовать косвенные способы для побуждения ребенка самому высказать свои переживания и желания (например, «Ты хочешь сказать...? Очень важно сказать...»);

тактично интерпретировать переживания обиженного, помогая детям лучше понять состояния друг друга и договориться (например: «Я думаю, Катя расстроена. Правда, Катя? Вы обе хотите играть одной куклой. Как же теперь быть?»);

- использовать запрет лишь после исчерпания других способов разрешения конфликта;

запрет должен быть сформулирован так, чтобы дать детям возможность договориться самим (например, «Я не разрешаю играть с этой машинкой, пока вы не договоритесь»).

*Специальные игры и занятия, направленные на развитие общения между детьми,* должны составлять неотъемлемую часть жизни группы, стать привычными и желанными для малышей. Их можно проводить в перерывах между режимными моментами, на прогулке, во время свободной игры детей.

Необходимым условием успешной организации совместных игр является эмоциональная включенность в них взрослого. Воспитатель должен не только демонстрировать нужные действия, но быть живым центром игры, объединять детей вокруг себя, заражать их интересом к игре.

Принуждение детей к совместным играм недопустимо. Участие каждого должно быть добровольным. Если ребенок боится или стесняется, нужно дать ему возможность просто понаблюдать за игрой сверстников, чуть позже он сам присоединится к ним. Если у него неожиданно пропал интерес к игре, в которую он только что увлеченно играл, следует предложить ему заняться тем, что ему более интересно в данный момент.

Необходимым условием организации совместных и индивидуальных игр является максимально доброжелательное отношение взрослого и отсутствие отрицательной оценки действий детей. В этом возрасте малыши очень чувствительны к поощрениям и порицаниям взрослого. Излишняя требовательность к ребенку может вызвать у него негативную реакцию, из-за чего он может отказаться принимать участие в игре. Взрослый должен лишь направлять детей на выполнение действия и не требовать от них его повторения. Необходимо хвалить каждого за любое выполненное действие, ласково обращаться к ним, делая акцент на том, как хорошо они играют вместе. Это способствует привлечению внимания малышей друг к другу. Для сближения детей, организации их совместности, поддержки положительных взаимоотношений можно использовать разнообразные игры.

Так, *игры-потешки* способствуют становлению эмоционально-положительного отношения к сверстнику, формированию потребности в общении. Эти игры особенно важны для детей второго года жизни и тех малышей, которые впервые пришли в ясли и не имеют опыта взаимодействия с другими. Здесь важно формирование у них понимания того, что другой ребенок такой же, как и я, что он может делать то же, что и я. Все это чрезвычайно важно для возникновения субъектных отношений между детьми. Такие игры предполагают непосредственное взаимодействие детей без использования предметов. В центре их находится взрослый, который предлагает малышам повторять за ним те или иные движения и звуки, поочередно обмениваясь ими или совершая синхронно. Находясь между детьми, взрослый как бы дирижирует игрой и одновременно является ее участником.

Примерами таких игр могут служить игры-забавы: «Ладушки», «По узенькой дорожке», «Коза рогатая», «Сорока», «Цап», «Прятки» и др. Они включают ярко выраженный эмоциональный компонент, подражание действиям партнера. Подобные игры лучше всего проводить с двумя малышами. Чем меньше ребенок, тем труднее ему координировать свои действия с несколькими детьми одновременно.

Игры, в которых малыши находятся в непосредственной близости и располагаются лицом друг к другу, создают оптимальные условия для контакта взглядов, физического контакта, обмена эмоциями. Каждая игра может начинаться с рассматривания детьми друг друга и взрослого, обмена улыбками, ласковыми поглаживаниями. Затем воспитатель предлагает детям поиграть вместе с ним. Малыши могут располагаться на стульчиках, на коврик или на коленях у взрослого лицом друг к другу. Сначала воспитатель проигрывает всю игру поочередно с каждым ребенком, затем постепенно передает им часть инициативы. Например, играя в «сороку», он сначала сам водит пальцем по ладошке каждого малыша, загибает его пальчики, читает стишок, после предлагает детям сделать то же самое по отношению к взрослому и друг к другу, помогая им в случае затруднения, побуждая их повторять отдельные слова и строчки потешки. Совместное переживание радости оказывает положительное влияние на формирование взаимоотношений детей между собой, на создание доброжелательной атмосферы в группе.

Задачей нового этапа развития общения детей является объединение для *совместных игр нескольких малышей*, что требует большей собранности и самостоятельности. Поэтому нужно организовывать игры, помогающие детям пережить чувство общности, воспитывающие умение вступать в эмоционально-практическое взаимодействие с группой. Такие игры можно организовывать после того, как малыши научились играть в парах.

Эти игры должны строиться на простых, доступных, хорошо знакомых малышам движениях. Но, поскольку дети выполняют эти движения вместе, им приходится согласовывать свои действия с действиями партнера, считаться друг с другом. Такие игры приучают ребенка внимательно наблюдать за действиями других, повторять их, прислушиваться к каждому сверстнику и ко взрослому.

В ходе таких игр взрослый предлагает малышам выполнить вместе какое-нибудь действие (попрыгать, поднять ручки, присесть, похлопать в ладошки, покружиться и др.), побуждает их подражать действиям друг друга. В дальнейшем игру можно усложнить, предложив по очереди выходить в центр

круга, придумывать какое-нибудь новое движение, которое все дети будут повторять. Подобные игры можно варьировать, например: предложить им передать по цепочке какое-либо действие (погладить, обнять, пожать ручку, назвать по имени стоящего или сидящего рядом). В игре в «паровозик», когда дети кладут ручки на плечи впереди стоящего и отправляются путешествовать по группе или участку, меняя темп и направление движения, имитируя звук гудящего поезда, они также учатся действовать сообща.

Развитию совместности способствуют *хороводные игры*, созданные по образцу народных игр и построенные на основе сочетания повторяющихся простых движений со словом. Они предполагают синхронность движений и физический контакт участников, а одновременное многократное повторение движений объединяет детей, удовлетворяя их потребность в подражании. В хороводных играх создаются оптимальные условия для развития умения чувствовать тело партнера, согласовывать с ним свои движения. Такой же эффект дают танцы. Хороводные игры всегда связаны с праздниками, в них царит веселье. Важно, чтобы, водя с малышами хороводы, взрослый заражал их радостью, артистизмом. Хороводные игры исключают конкуренцию или неуспех ребенка. По своему характеру это игры-забавы. Они удовлетворяют потребности малышей в движении, приобщают к образцам народного поэтического творчества. Сочетание движений со словом помогает осознать и осмыслить содержание игры, что в свою очередь облегчает выполнение действий. Воспитателю эти игры помогают завоевать симпатии детей, их доверие и разумное послушание. Примерами детских хороводов являются «Карусели», «Снежок» «Раздувайся пузырь» и др. В форму хороводов можно переводить мелодичные стихи, песни детских поэтов и композиторов.

Подобные игры обогащают коммуникативный опыт малышей благодаря разнообразным контактам, в которые они вступают. Общаясь друг с другом в такой форме, они учатся выражать свои эмоции, сопрягать действия, «договариваться» на языке действий, чувствовать состояние другого. Необходимо поддерживать инициативу ребенка, если он сам пытается затеять игру со

сверстниками, предоставлять детям больше свободы в организуемых играх. Игры детей в догонялки, прятки, совместные прыжки, демонстрации друг другу своих умений, которые принимают подчас комические формы, не должны порицаться. Однако очень часто в этом возрасте дети настолько увлекаются возней и беготней, что перестают видеть друг друга. Не допуская перевозбуждения малышей, воспитатель должен мягко перевести "их игру в другое русло, предложить более спокойное занятие.

Необходимо соблюдать баланс между подвижными, эмоционально насыщенными и более спокойными играми, в которые удобно играть сидя на ковре или за столиком. Например, *пальчиковые игры*, в которых дети также могут подражать друг другу, можно организовывать в любое время дня, перемежая ими подвижные игры. Они помогут занять всю группу, сидящих за столом в ожидании обеда или полдника. Такие игры нравятся детям и очень быстро успокаивают их. В одних малыши не контактируют друг с другом непосредственно, а лишь повторяют движения за взрослым, в других вступают в контакт. Но в любом случае они привлекают внимание детей друг к другу, стимулируют подражание сверстникам, создают между ними атмосферу близости и общности.

Для более старших детей можно организовывать *игры с правилами*, в которых развивается умение управлять своим поведением, внимательно слушать взрослого, вовремя выполнять игровые действия, определяемые ролью, согласовывать свои действия с действиями сверстника. Во многих играх этого типа игровая ситуация предусматривает чередование действий двух видов — активные движения и их торможение, что требует от детей определенных усилий. Образный характер игр способствует развитию воображения, совместная деятельность — сближению и объединению детей. К играм с правилами, которые доступны детям раннего возраста, можно отнести такие, как «Лохматый пес», «Солнышко и дождик», «Птицы и автомобиль», «Кот и мыши» и др.

В них дети приобретают опыт одинаковых для всех действий. Но для развития общения недостаточно простого подражания друг другу. Необходимо научить детей взаимодействию, которое предполагает не только повторение движений и слов взрослого, но и собственные обращения к сверстникам, а также ответные действия на инициативу партнеров. Это достигается при помощи *игр с ведущим*, основной принцип которых в том, что действия одних должны быть адресованы другим, и эти действия не совпадают по составу. До тех пор, пока дети еще не умеют инициировать сложные игры с правилами и распределением ролей, взрослый является организатором и постоянным их участником, постепенно передавая каждому из детей центральную роль. Ведущий должен действовать перед другими, чувствуя на себе их внимание. Многие малыши, оказавшись в этой ситуации, смущаются, иногда даже отказываются от действий, которые привлекают их, когда они «растворены» в группе, но вызывают робость, когда на них обращается всеобщее внимание. Постепенное включение застенчивого ребенка в игры, в которых он при поддержке взрослого ненадолго оказывается в центре внимания, является наиболее благоприятным условием преодоления внутреннего напряжения и страха. Вот пример такой игры.

Взрослый подзывает детей к себе, предлагает им поиграть в зайчиков и спрашивает: «Кто хочет быть зайной?» Выбрав самого смелого, он ставит его в центр круга, который образует с остальными детьми. Взрослый стоит рядом с «зайчиком», поет и выполняет движения, а дети смотрят на взрослого и двигаются в соответствии со словами песенки: Вышли дети на лужок, Заглянули под кусток, Увидали зайчика, Поманили пальчиком.

Зайка, зайка попляши, Твои лапки хороши. Стал наш зайнышка плясать, Малых деток забавлять. Вместе с зайчиком скорей Мы попляшем веселей. (А. Ануфриева)

По желанию детей игра повторяется несколько раз, а роль «зайки» переходит от одного ребенка к другому.

Хорошим средством объединения детей общими переживаниями являются *игры-драматизации*. С одной стороны, это увлекательное зрелище для малышей,

с другой — средство формирования эмоционально-нравственных основ их поведения. Центральное место здесь занимает активное общение детей с игрушками, которые в руках взрослого превращаются в персонажей спектакля. Содержанием спектакля могут служить доступные малышам народные сказки, рассказы, стихотворения, сценки из повседневной жизни самих детей. Начинать игры-драматизации лучше всего с показа хорошо известных малышам и любимых ими сказок. Сначала сказка разыгрывается воспитателем с помощью игрушек. При повторном показе взрослый привлекает детей уже в качестве участников. Сказка для маленьких должна иметь простой сюжет и включать повторяющиеся действия и слова, чтобы они могли легко запомнить и повторить их. К таким сказкам относятся «Репка», «Теремок», «Колобок», «Курочка-ряба» и др. Участвуя в спектакле, дети с готовностью выполняют поручения и просьбы персонажей, помогают им, предупреждают об опасности, переживают за них. Все это способствует формированию гуманных чувств, объединяет детей и взрослого общностью переживаний.

*Дети прикладывают правую ладошку к глазам, «всматриваются».*  
*«Зайчик» сидит в центре на корточках, дети манят его пальчиком.*

*Дети хлопают в ладошки, заяка пляшет.*

*Дети берутся за руки,*

Особую группу игр, способствующих развитию общения между сверстниками, составляют *совместные игры с использованием различных предметов и игрушек*. Часто дети раннего возраста бывают так поглощены игрой с предметами, что не замечают сверстника. Малыши еще не умеют играть друг с другом с использованием предметов, ссорятся из-за игрушек, отнимают друг у друга. Но тот факт, что игрушки часто служат помехой к взаимодействию детей, не означает, что их надо исключить из сферы общения. Важно создавать ситуации, в которых совмещались бы предметные игры и общение сверстников. Чтобы избежать ссор, в совместных предметных играх должен участвовать взрослый. Его задачей является обучение и помощь детям в распределении игрушек, координации и согласованности действий. При этом он должен следить

не только за последовательностью выполнения игровых действий, но и организовывать общение детей по ходу их выполнения: называть малыша по имени, привлекать их внимание к действиям партнера, к его желаниям, предлагать помощь, хвалить, вместе радоваться результату. Совместные со взрослым и интересные детям занятия помогают малышам видеть в сверстнике не соперника по борьбе за право обладания игрушкой, а партнера по игре.

Проводить такие игры лучше всего с небольшой группой детей (сначала с 2 малышами, позже с 3—5). Игрушки должны быть хорошо знакомы малышам, чтобы они не провоцировали повышенный интерес к ним и конфликты. Важно привлечь детей к совместной игре с данным предметом и показать, что в одиночку играть не так интересно. Наиболее подходящими для этого являются игры с мячами, собирание и разборка пирамидок, изготовление различных построек из кубиков (домиков, дорожек, поездов и пр.), выкладывание фигурок из деталей мозаик и колец пирамидок, «прятки» игрушек, изготовление бус для кукол, игры с водой, изготовление куличиков, совместные рисунки на больших листах бумаги и др. Чтобы детям было интересно играть в такие игры, их лучше всего включать в сюжет.

С малышами, которые уже знакомы с некоторыми сюжетами процессуальных игр, можно организовывать совместные игры с куклами и другими игрушками. Социально-личностное развитие ребенка предполагает формирование у него положительного отношения к себе, социальных навыков, развитие игровой деятельности, общения со сверстниками.

Для формирования и поддержки у ребенка *положительного отношения к себе* важно дать почувствовать ребенку, что он значим для окружающих: проявлять внимание к желаниям и предпочтениям малыша, чутко реагировать на все его переживания. Взрослые должны способствовать развитию у ребенка представления о его внешнем облике, возможностях, способностях и действиях, поощрять все его успехи. Уже в раннем возрасте следует уделять внимание формированию у него поло-ролевой идентификации.

Важную часть педагогического процесса составляет *формирование у детей социальных навыков*. В ходе режимных процедур они постепенно осваивают навыки самообслуживания: самостоятельно есть, одеваться и раздеваться, умываться, пользоваться туалетом. Педагоги приучают малышей ухаживать за своим внешним видом, за вещами и игрушками, помогать воспитателю в повседневных делах, следовать элементарным правилам этикета. При формировании социальных навыков важна организация сотрудничества с детьми, учет индивидуальных особенностей каждого.

Для социально-личностного развития ребенка большое значение имеет *игра*. Элементы ее должны включаться во все виды взаимодействия педагога с детьми, а сама игра — стать основной формой организации разных видов детской деятельности. В течение дня воспитатели организуют с детьми игры-забавы и дидактические игры; специальной задачей является развитие у детей процессуальной игры, в ходе которой дети моделируют различные ситуации, отражающие их жизненный опыт, впечатления, полученные из наблюдений за окружающим, из детских книг и рассказов взрослых. Игры организуются как с группой детей, так и индивидуально с каждым ребенком.

Воспитатели создают условия для *развития у детей общения со сверстниками*, помогают налаживать положительные взаимоотношения друг с другом. С этой целью они поддерживают интерес детей к сверстникам, стимулируют эмоциональные контакты, сближающие их друг с другом, организуют разные виды совместных игр, тактично разрешают возникающие конфликты. Взрослые воспитывают у малышей уважительное отношение к детям, независимо от расовой и национальной принадлежности, языка, личностного и поведенческого своеобразия.

## **ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В РАННЕМ ДЕТСТВЕ**

*О.О. Косякова*

*Характеристика сферы самосознания у детей раннего возраста*

В этом возрасте происходит зарождение самосознания. Формирование образа «Я» происходит на основе установления связей между индивидуальным опытом ребенка и информацией, которую он получает в процессе общения и деятельности. Налаживая контакты с людьми, сравнивая себя с другими, составляя результаты своей деятельности с результатами других людей, ребенок приобретает новые знания не только о другом человеке, но и о самом себе. Благодаря опыту разнообразной деятельности, общения с взрослыми и сверстниками постепенно накапливаются знания о своих возможностях. Представления ребенка о себе дополняются соответствующим отношением к самому себе.

Примерно с полутора-двух лет ребенок начинает уверенно узнавать себя на фотографиях, в зеркале и готов к более целенаправленной социализации. Происходит существенный сдвиг в развитии самосознания.

Американские психологи Льюис и Брукс-Ганн продемонстрировали этот прогресс в серии экспериментов с зеркалом, проведенных на детях разного возраста. Согласно результатам этих исследований, развитие самопознания в младенческом и раннем возрасте обнаруживает ряд стадий: До 8 месяцев детей явно привлекает образ малыша в зеркале, но непонятно, узнают ли они свое собственное изображение. Иногда 6-8-месячные дети сознают, что их собственные движения соответствуют тем движениям, которые они наблюдают в зеркале.

Между 8 и 16 месяцами младенцы способны понять, различие между собственным изображением в зеркале и зеркальными образами других людей, явно отличающихся от них, например ребенка старшего возраста или взрослого. Именно в этот период дети начинают связывать конкретные особенности внешности с чувством «Я». Тем не менее иногда ребенок этого возраста будет ползать вокруг зеркала, пытаясь найти «другого» малыша. Если исследователь поставит губной помадой красную метку на носу малыша, Тот ее заметит, но станет показывать на нос в зеркале, а не на свой собственный.

Примерно в 18 месяцев начавшие ходить дети уже более не нуждаются в каких-то внешних подсказках, чтобы установить связь между малышом в зеркале и собой. То есть они понимают, что видят свой собственный образ. Теперь, если исследователь поставит на носу ребенка красную точку, последует типичная реакция: малыш укажет на свой нос, отвернется от зеркала, опустит глаза, улыбнется и будет выглядеть смущенным.

«К 2-м годам познание себя расширяется еще больше и включает не только знание своей внешности, но и сознавание того, чем сам ребенок занимается. Так, двухлетний ребенок, прихорашиваясь перед зеркалом, любуется собой. Восприятие собственного зеркального отражения, узнавание себя является начальным этапом становления самосознания, его элементарной первичной формой. Ребенок смотрит в зеркало, стремится изменить или поправить свою внешность, что является началом перехода «пассивной» составляющей рефлексии — восприятия самого себя — в активную ее фазу, создание образа «Я», соотнесение его с теми представлениями, что были раньше, и, самое главное, переход к активным действиям «самоусовершенствования», затрагивающих пока только внешний облик.

Новый этап в развитии самосознания начинается, когда ребенок начинает называть себя — сначала по имени, а затем в третьем лице. Несколько позже, обычно к 3 годам, появляется местоимение «Я» и складывается первичная самооценка, которую, однако, трудно назвать самооценкой в собственном смысле этого слова, поскольку она является чисто эмоциональным образованием, обычно не содержащим рациональных компонентов. Ребенок чаще всего оценивает себя положительно и недифференцированно: «Я хороший». В ее основе лежит потребность ребенка в эмоциональной безопасности принятия, поэтому самооценка чаще всего максимально завышена. Причина неадекватной оценки состоит в том, что ребенку очень трудно отделить свои действия от собственной личности в целом.

Для него признать то, что он что-то сделал или делает хуже других детей, значит признать, что он вообще хуже их. Дети часто приписывают себе

определенные качества И ПРИ ЭТОМ НЕ ВСЕГДА ПОНИМАЮТ ЗНАЧЕНИЕ СООТВЕТСТВУЮЩЕГО слова, а осознают только его оценочный смысл: таким быть хорошо, что также обуславливает неадекватность самооценки.

Развитие самосознания в раннем детстве связано с

Отделением себя от своих действий с предметами и осознанием своих желаний. Отделение себя от своих действий связано с усложнением видов деятельности ребенка раннего возраста. Он впервые открывает материальную проекцию своего «Я» в достигнутом результате своих собственных действий. Каждый результат деятельности становится для ребенка утверждением своего я, для него важной становится оценка взрослого. Позитивные оценки вызывают положительные переживания— радость, чувство гордости, собственного достоинства и др., негативные вызывают огорчение, стыд др. Чем точнее оценка взрослого, тем точнее представление ребенка о своих результатах. Сформированное представление о собственных действиях помогает ребенку научиться критически относиться к оценкам взрослого и в какой-то мере противостоять им. Чем младше ребенок, тем не критичнее он воспринимает мнение взрослых о себе.

Социальная ситуация развития в раннем детстве порождает особую значимость семьи для формирования личности, «Я-образа» и самосознания в целом. Центральной структурой, объединяющей все эти сложные психические системы, является самооценка ребенка которая к тому же наиболее чувствительна к качеству отношений ребенка с окружающими. В исследованиях по дошкольной педагогике и детской психологии показано, что самооценка — это эмоциональная мера самоуважения и самопринятия, от которых зависит психическое и соматическое здоровье ребенка. В работах детских психиатров и психотерапевтов высказыванием представления о том, что нередко проблемы психического развития напрямую связаны с самооценкой. Самооценку как эмоциональный компонент «Я-образа» самосознания можно считать итогом семейных отношений и эмоционального климата в семье.

В связи с большой значимостью самооценки для формирования самосознания ребенка существенными являются факторы, определяющие ее специфику и прежде всего знак. Самооценка у детей раннего и дошкольного возрастов, как правило, недифференцированная и имеет отчетливый эмоциональный знак: негативный или позитивный. В раннем и дошкольном возрастах, по представлениям специалистов, самооценка должна быть положительной. Второй аспект самооценки в раннем возрасте только начинает формироваться. Это — объективность. Различают адекватно высокую и адекватно заниженную самооценки, неадекватно завышенную и неадекватно заниженную самооценки. Эти четыре дифференциальные характеристики общей самооценки являются следствием и результатом накопленного опыта взаимодействий со взрослыми и сверстниками, а также знаний о себе. Другими словами, дифференциальные свойства самооценки это ее когнитивное содержание. Разумеется, ребенок в два-три года не может этим содержанием еще обладать, так как дифференциальные свойства его мышления только начинают формироваться.

Итак, самооценка в раннем возрасте может быть отрицательной или положительной и содержит эмоциональное отношение к себе как отражение отношений и оценок близких взрослых. Когда говорят об адекватной самооценке, то это означает, что она положительная и обоснована самим ребенком. Если речь идет о заниженной самооценке, то это значит, что она неадекватно занижена, и ребенок к себе плохо относится. В случае завышенной самооценки дошкольник имеет неадекватно завышенную самооценку, которую он не может обосновать, при положительном к себе отношении.

В психологической литературе встречается и более общая классификация самооценки в категориях «высокая» и «низкая», которая содержит в себе дифференциальные

свойства самооценки взрослых. Возможно, в раннем возрасте у некоторых детей и происходит формирование когнитивного аспекта самооценки, но для большинства из них это эмоциональное и бессознательное отношение к себе и

своим возможностям. В исследованиях отечественных и зарубежных авторов отмечается большая роль эмоциональных отношений матери к младенцу и ребенку раннего возраста в процессе формирования самооценки. Эмоционально теплое отношение, принятие матерью ребенка таким, каков он есть позволяет ему сформировать положительное отношении к себе. Подобные условия развития способствуют формированию адекватной высокой самооценки ребенка и старших возрастах.

Конечно, свойства самооценки в раннем возрасте зависят не только от отношения матери к своему ребенку, но и от его генотипа, который в ранних возрастных периодах четко проявляется с помощью темпераментальных свойств. Выделяют определенные свойства ребенка, проявляющиеся в раннем возрасте и влияющие на отношения с окружающими его взрослыми. Прежде всего, это тип реакции ребенка на новые для него значимые стимулы, который может проявляться в двух антагонистических вариантах приближения или удалении. Одни дети положительно воспринимают новое— приближаются к нему, другие — настороженно и со страхом. Второе свойство связано с пластичностью нервно психических процессов как способностью ребенка быстро легко изменять свое поведение в ответ на изменении окружающей среды.

Третье и четвертое темпераментальные свойства сопряжены с интенсивностью выражения эмоций и знаком настроения, которое может иметь у младенцев и в раннем возрасте отрицательный либо положительный знак. Дети, склонные замыкаться при новой ситуации и с трудом приспособляющиеся к ней, характеризующиеся всегда сниженным фоном настроения, крайне подвержены стрессам. Как правило, именно этим детям достается меньше любви и привязанности со стороны родителей и взрослых. В связи с отношением к ним близких именно у этих, так называемых трудных детей, формируется отрицательное самоотношение и отрицательная самооценка. Отрицательная самооценка, подкрепляемая неуспехом в социальных отношениях и большим числом эмоциональных стрессов, рано включает в действие психологические защиты. Активное действие психологических защит

не способствует формированию сознания и самосознания с активными формами мышления и рефлексии. Трудный ребенок начинает отставать в психическом и социальном развитии, что становится заметным уже к концу раннего детства в связи с задержкой речевого развития.

К концу раннего детства ребенок осознает свою половую принадлежность. В раннем возрасте осуществляются процессы половой социализации и половой дифференциации, которые состоят в усвоении ориентации на ценности своего пола, в усвоении социальных стремлений, установок, стереотипов полового поведения.

Психологически самоопределение половой принадлежности начинается со второго и закрепляется к третьему году жизни ребенка. К этому времени подавляющее большинство детей считают себя мальчиком или девочкой. Двухлетний ребенок знает свой пол, но еще не умеет обосновать эту атрибуцию. К трем годам ребенок ясно различает пол окружающих его детей, который часто ассоциируется со случайными внешними примерами, вроде одежды, и допускает принципиальную обратимость, возможность изменения пола. Половая идентичность основывается, с одной стороны, на соматических признаках (образ тела), а с другой на

поведенческих и характерологических свойствах, которые оцениваются по степени их соответствия или несоответствия и нормативному стереотипу мужественности или женственности. Причем, как и все прочие самооценки, они во многом зависят от оценки ребенка окружающими. Все эти характеристики многомерны и часто неординарны, и противоречивы.

Одна из первых категорий, в которой ребенок осознает себя уже на втором году жизни — это категория пола. В это же время формируется телесное (физическое) «Я», осваиваются телесные признаки пола. К 2,5 - 3 годам, когда в речи появляется местоимение «Я», практически все дети знают, что они мальчики или девочки, но многие дети допускают обратимость пола и думают, что их пол может быть изменен.

Половая дифференциация является сложным биосоциальным процессом, следствием биологических и социальных детерминант, которые трудно различить, так как они проявляются в непрерывном взаимодействии. Осознание своей половой принадлежности начинает формироваться у ребенка уже в полтора года, представляя собой один из наиболее устойчивых, стержневых элементов его самосознания. Важную роль в половой социализации играет ближайшее социальное окружение ребенка: родители, братья и сестры, воспитатели и сверстники. В процессе общения и деятельности ребенок активно накапливает информацию о половых различиях и половых ролях и соотносит ее со своим опытом.

Таким образом, на протяжении периода раннего детства интенсивно развиваются различные стороны самосознания. Дети постепенно накапливают знания о себе как части социального мира, узнают о том, к какому полу они относятся, какими физическими особенностями обладают, что они делают хорошо, а что плохо, что они могут, а что — нет. Формируется первичная самооценка, имеющая недифференцированный и ярко окрашенный эмоциональный характер. Возрастает стремление к самоутверждению и самостоятельности («Я сам»).

Направления развития процессов самосознания у детей раннего возраста:

- переход от «пассивной» составляющей рефлексии - восприятия самого себя к созданию образа «Я» и к активным действиям «самоусовершенствования» (в плане внешности);
- отделение себя от своих действий с предметами и осознание своих желаний;
- называние себя по имени, в третьем лице и местоимением «Я»;
- формирование первичной недифференцированной самооценки;
- осознание своей половой принадлежности;
- накопление знаний о самом себе и формирование отношения к самому себе.

## Предпосылки становления личности и кризис трех лет

Е.О. Смирнова

### *Ситуативность как главная характеристика раннего возраста.*

На протяжении всего раннего возраста поведение ребенка является ситуативным, зависящим от того, что происходит здесь и сейчас. Первым обратил внимание на эту особенность ребенка раннего возраста выдающийся немецкий психолог Курт Левин. В своих оригинальных экспериментах он показал, что поведение ребенка целиком определяется воспринимаемой ситуацией и неразрывно связано с ней. Он называл действия ребенка в ситуации «*полевыми*», то есть определяемыми тем зрительным полем, в котором он сейчас находится. Каждый предмет «тянет» ребенка к тому, чтобы он его потрогал, взял в руки, пощупал или, наоборот, отошел подальше и не касался его. По словам Ленина, в раннем возрасте каждый предмет приобретает известный повелительный характер. Всякой вещи присущ какой-то аффект, настолько побудительный, что он приобретает для ребенка характер «принудительного» аффекта. Поэтому ребенок в этом возрасте находится как бы в *силовом поле вещей и предметов*, где на него постоянно действуют «магнитные» силы, притягивающие или отталкивающие его. У него нет равнодушного или отстраненного отношения к вещам. Эта фиксированность ребенка на окружающих предметах была названа своеобразным «*предметным фетишизмом*».

К. Левин описывал опыт, показывающий, какую трудность представляет для ребенка до двух лет задача сесть на предмет, находящийся вне поля его зрения. Так, ребенок никак не может сесть на камень, потому что, как только поворачивается к нему спиной, он теряет его из виду. Он пытается держаться за этот камень и поворачивается, не отрывая от него рук, но это плохо получается. Наконец, один ребенок выходит из затруднения своеобразным путем: он пригибается, смотрит между ног так, чтобы, стоя спиной к камню, все же видеть его, и только тогда ему удается сесть. В другом случае экспериментатор сам кладет руку ребенка на камень, и ребенок сидит на собственной руке, потому

что у него нет уверенности, что за частью камня, которая у него под рукой, есть камень в целом.

Аналогичные эксперименты Л. С. Славинной с более старшими детьми приводит Л. С. Выготский. Задачей этих экспериментов было выяснить, может ли ребенок сказать не то, что он видит перед собой, а как бы «отлететь» в своих словах от конкретной ситуации. Предварительно выяснялось, что дети без труда повторяют за взрослым простые фразы типа «Курица идет», «Собака бежит» и пр. Но, сказать «Таня идет» тогда, когда Таня тут же перед глазами сидит, ни один ребенок не смог. Малышу было невозможно, глядя на сидящую Таню, произнести «Таня идет». То, что он видел, действовало на него гораздо сильнее, чем слова. Слова ребенка 2-3 лет не могут не соответствовать его восприятию. Поэтому в раннем возрасте дети совсем не могут обманывать. Только к концу этого периода появляется способность говорить не то, что есть не самом деле. Но до трех ребенок не может говорить ни и чем другом, кроме того, что находится у него перед глазами, или о том, что звучит в его ушах.

Ситуативность характеризует не только поведение, но всю психическую жизнь ребенка. Память в раннем возрасте проявляется только при активном восприятии — в факте узнавания знакомых предметов или явлений. Впечатления младенческого и раннего возраста, как правило, не сохраняются в памяти человека, кроме каких-то исключительных случаев или особо одаренных личностей (например, Л. Н. Толстого).

Мышление в раннем возрасте проявляется исключительно как наглядно-действенное, как умение устанавливать связи между предметами в наглядной ситуации. Мыслить для маленького ребенка не значит думать или вспоминать, а значит действовать здесь и сейчас, с конкретными, воспринимаемыми предметами.

Эмоции и аффекты в этом возрасте тоже крайне ситуативный и преимущественно проявляются в момент сиюминутного восприятия объекта, вызывающего аффект. Ребенок может отчаянно заплакать из-за того, что на его глазах лопнул воздушный шарик, и столь же быстро успокоиться, если ему

предложат другой. Он радуется новой игрушке, энергично бросает ее на пол и совершенно не боится ее сломать или потерять.

Что же обуславливает столь явную ситуативность ребенка во всех сферах его психической жизни?

Отвечая на этот вопрос, Л. С. Выготский в качестве главного объяснения выдвигает своеобразие сознания ребенка раннего возраста, суть которого заключается в единстве между сенсорными и моторными функциями: за каждым восприятием немедленно следует действие. Это единство сенсорного и моторного начала не возникает из простого условного рефлекса. В отличие от рефлекса, действие ребенка является не *автоматическим*, а *аффективно окрашенным*. Восприятие и эмоции не отделены друг от друга и представляют собой неразрывное единство, которое вызывает третий момент — непосредственное действие в ситуации. Именно притягательная сила вещей, *аффективная заряженность* каждой вещи таит в себе источник притяжения для ребенка. В отличие от Паже, который в качестве начала сенсомоторного интеллекта рассматривал упражнение рефлексов, навыки и циркулярные реакции, Выготский полагал, что связь восприятия и действия осуществляется через аффект. Именно *аффективный характер восприятия* и приводит к сенсомоторному единству.

Таким образом, в раннем возрасте наблюдается совершенно *особое отношение ребенка к действительности*. Такого отношения еще нет и младенческом возрасте (во всяком случае в первой его половине): спеленутый ребенок может часами водить глазами, рассматривая окружающее. Нет этой особенности и в более старшем возрасте, когда дети привносят в ситуацию свой замысел и свое знание о других вещах, не находящихся здесь и сейчас непосредственно. *Ситуативность — специфическая особенность именно раннего возраста*.

На протяжении раннего детства эта особенность постепенно преодолевается. Становление собственной речи ребенка, выполнение речевых инструкций взрослого, появление игровых замещений являются важными

шагами по освобождению малыша от власти воспринимаемой ситуации по овладению собой и своим поведением. Серьезные успехи ребенка в предметных действиях, в речевом развитии, в символической игре и в других сферах его жизнедеятельности, достигнутые в период раннего детства, качественно изменяют все его поведение. Хотя роль взрослого по-прежнему остается ведущей, стремительно нарастает тенденция к самостоятельности, стремление действовать независимо от взрослых и без них. К концу раннего возраста это находит свое выражение в словах «Я сам», которые являются свидетельством кризиса трех лет.

### ***Основные феномены кризиса трех лет***

К трем годам у ребенка появляются и свои собственные желания, непосредственно не совпадающие с желаниями взрослых. В раннем возрасте между желаниями ребенка и взрослых не было особых расхождений. Если ребенок хотел чего-то недозволенного, взрослые быстро переключали его внимание на другой привлекательный предмет. К трем годам желания ребенка становятся определенными и устойчивыми, что подтверждается настойчивыми «Я хочу».

Резко возросшее к концу раннего возраста стремление к *самостоятельности и независимости* от взрослого как в действиях, так и в желаниях ребенка приводит к существенным осложнениям в отношениях ребенка и взрослого. Этот период в психологии получил название *кризиса трех лет*. Критическим этот возраст является потому, что на протяжении всего нескольких месяцев существенно меняется поведение ребенка и его отношения с окружающими людьми. Л. С. Выготский описал следующие симптомы кризиса трех лет.

Первый из них — *негативизм*. Это не просто непослушание или нежелание выполнять указания взрослого, а стремление все делать на оборот, вопреки просьбам или требованиям старших. При негативизме ребенок не делает чего-то только потому, что его об этом попросил. причем такое стремление часто наносит ущерб собственным интересам ребенка. Например, ребенок, который

очень любит гулять, отказывается идти на прогулку, потому что ему предлагает это мама. Как только мама перестает уговаривать его, он настаивает: «Гулять! Гулять!».

При яркой форме негативизма ребенок отрицает все, что говорит ему взрослый. Он может настаивать, что сыр — это масло, что синее - это зеленое, что лев — это собака и пр., но как только взрослый соглашается с ним, его «мнение» резко меняется на противоположное. Ребенок, действующий и говорящий вопреки взрослому, действует и говорит вопреки своим собственным ощущениям. Здесь поведение ребенка не только не зависит от воспринимаемых обстоятельств, но противоречит очевидности. Но это поведение вызвано не предметной ситуацией, а отношением к человеку. Ребенок действует наперекор своим желаниям и наперекор очевидности, чтобы выразить свое отношение другому.

Второй симптом кризиса трех лет — *упрямство*, которое следует отличать от настойчивости. Например, если ребенок хочет какой -ни будь предмет и настойчиво его добивается, это не упрямство. Но когда и ребенок настаивает на своем не потому, что ему этого сильно хочется, а потому, что он этого потребовал, — это уже проявления упрямства. Мотивом упрямства является то, что ребенок связан своим первоначальным решением и ни за что не хочет отступить от него. Здесь опять же можно видеть прямо противоположную картину ситуативное ведения и желаний ребенка 1-2 лет.

Третий симптом этого возраста — *строптивость*. Этот симптом является центральным для кризиса трех лет, поэтому иногда данный возраст называют возрастом строптивости. От негативизма строптивость отличается тем, что она безлична. Протест ребенка направлен не против конкретного взрослого, а против образа жизни. Ребенок начинает отрицать все, что он спокойно делал раньше. Ему ничего не нравится и, он не хочет идти с мамой за ручку, отказывается чистить зубы, надевать тапочки и пр. Он «бунтует» против всего, с чем имел дело раньше.

Четвёртый симптом — *своеволие*. Ребенок все хочет делать сам, отказывается от помощи взрослых и добивается самостоятельности им, где еще мало что умеет.

Остальные симптомы встречаются реже и имеют второстепенное значение, хотя родители иногда отмечают их наличие у детей: *бунт против окружающих*. Ребенок как будто находится в состоянии жесткого конфликта с окружающими людьми, постоянно ссорится с ними, ведет себя очень агрессивно; *обесценивание ребенком личности близких*. Так, малыш может начать обзывать мать или отца бранными словами, которых раньше никогда не употреблял. Точно так же он вдруг резко меняет отношение к своим игрушкам, замахивается на них, как будто они живые, отказывается играть с ними; в семьях с единственным ребенком встречается *стремление к деспотическому подавлению окружающих*; вся семья должна удовлетворять любое желание ребенка, в противном случае взрослых ждут истерические приступы с битьем головой об пол, слезы, крики и пр. Если в семье несколько детей, этот симптом проявляется в ревности или в агрессии к младшему ребенку, в требованиях постоянного внимания к себе. Вместе с тем ряд психологических наблюдений показывает, что далеко не всегда трехлетние дети обнаруживают столь острые негативные формы поведения или быстро их преодолевают. В то же время их личностное развитие происходит нормально. В этой связи М. И. Лисина предложила различать объективный и субъективный кризис.

*Субъективный кризис* — это конкретная картина поведения ребенка и его отношений с близкими взрослыми, которая зависит от частных субъективных факторов.

*Объективный кризис* — обязательный и закономерный этап развития личности ребенка, на котором появляются личностные новообразования. Внешне, по своей субъективной картине, он далеко не всегда сопровождается негативным поведением.

Какие же личностные новообразования возникают в этот период?

***Личностные новообразования в период кризиса трех лет***

Не трудно видеть, что все описанные симптомы отражают существенные изменения в отношениях ребенка к близким взрослым и к самому себе. Ребенок психологически отделяется от близких взрослых, с которыми раньше был неразрывно связан, противопоставляется им во всем. Собственное «Я» ребенка эмансипируется от взрослых и становится предметом его переживаний. Появляется чувство «Я сам», «Я хочу», «Я могу», «Я делаю». Характерно, что именно в этот период многие дети начинают использовать местоимение «Я» (до этого они говорили о себе в третьем лице: «Саша играет», «Катя хочет»), Д. Б. Эльконин определяет новообразование кризиса трех лет как личное действие и сознание «Я сам». Но собственное «Я» ребенка может выделяться и осознаваться, только отталкиваясь и противопоставляясь другому «Я», отличному от его собственного. Отделение (и отдаление) себя от взрослого приводит к тому, что ребенок начинает по-другому видеть и воспринимать взрослого. Раньше ребенка интересовали прежде всего предметы, он сам был непосредственно поглощен своими предметными действиями и «совпадал» с ними. Все его аффекты и желания лежали именно в этой сфере. Предметные действия закрывали фигуру взрослого и собственное «Я» ребенка. В кризисе трех лет с отделением себя от своего действия и от взрослого происходит новое открытие себя и взрослого. Взрослые с их отношением к ребенку как бы впервые возникают во внутреннем мире детской жизни. Из мира, ограниченного предметами, ребенок переходит в мир взрослых людей, где его «Я» занимает новое место. Отделившись от взрослого, он вступает с ним в новые отношения.

Л. И. Божович связывает новообразования кризиса трех лет с появлением «системы Я», в которой доминирует потребность в реализации и утверждении собственного «Я». Как следствие возникновения «системы Я» появляются другие новообразования, самым значительным из которых является самооценка и связанное с ней стремление «быть хорошим». Появление этого стремления к концу третьего года жизни приводит к существенному усложнению внутренней жизни ребенка: с одной стороны, он хочет действовать по своему усмотрению, с другой — соответствовать требованиям значимых взрослых. Это приводит к

усилению амбивалентных тенденций в поведении и к новым отношениям со взрослым.

***В чем же заключается положительное значение новых отношений со взрослым?*** Этот вопрос был исследован в работе Т. В. Гуськовой (Ермоловой).

В ходе наблюдений за детьми трехлетнего возраста отчетливо проявился весьма своеобразный комплекс поведения.

Во-первых, стремление к достижению результата своей деятельности: дети не просто манипулируют предметами, но настойчиво ищут нужный способ решения задачи. Неудача, как правило, не приводит к отказу от задуманного — дети не меняют своих намерений и конечной цели.

Во-вторых, достигнув желаемого, они стремятся тут же продемонстрировать свои успехи взрослому, без одобрения которого эти успехи в значительной степени теряют свою ценность. Отрицательное или безразличное отношение взрослого к их результату вызывает аффективные переживания.

И в-третьих, у детей наблюдается обостренное чувство собственного достоинства, которое выражается в повышенной обидчивости и чувствительности к признанию их достижений, эмоциональных вспышках по пустякам, в бахвальстве и преувеличении собственных успехов.

Описанный поведенческий комплекс был назван «гордостью за достижения». Этот комплекс охватывает одновременно три главные сферы отношений ребенка — к предметному миру, к другим людям и к самому себе. В работе Т. В. Ермоловой было выдвинуто предположение о том, что «гордость за достижения» является поведенческим коррелятом главного личностного новообразования кризиса трех лет. Суть это новообразования состоит в том, что ребенок начинает видеть себя черен призму своих достижений, признанных и оцененных другими людьми.

Для проверки этого предположения был проведен эксперимент, в котором детям предлагались разнообразные задачи (собрать сложную пирамидку-собачку, построить грузовичок или домик из деталей конструктора и пр.), а взрослый оценивал достигнутые им результаты. В экспериментах принимали

участие дети трех возрастных групп: 2 года 6 месяцев — 2 года 10 месяцев; 2 года 10 месяцев — 3 года 2 месяца; и 3 года 2 месяца — 3 года 6 месяцев. При проведении экспериментов фиксировались показатели предметной деятельности детей (принятие и понимание задачи, настойчивость, включенность, самостоятельность) и показатели отношения к взрослому (поиск оценки взрослого, отношение к этой оценке, оценка своего результата).

Результаты этого эксперимента показали, что, несмотря на небольшой возрастной интервал (всего 4-5 месяцев), между младшей и средней возрастными группами наблюдаются статистически значимые различия. Показатели настойчивости, самостоятельности и реакции на оценку взрослого увеличиваются примерно в два раза. При переходе от средней к старшей группе темпы изменений снижаются (все эти показатели возрастают всего в 1,2 раза).

Материалы данного исследования показали, что в трехлетнем возрасте для детей становится значимой результативная сторона деятельности, а фиксация их успехов взрослым — необходимым моментом ее исполнения. Соответственно этому возрастает и субъективная ценность собственных достижений, что вызывает новые, аффективные формы поведения, преувеличение своих достоинств, попытки обесценить свои неудачи. Возрастает и активность детей в поиске оценки взрослого.

Итак, данные, полученные в этом исследовании, показывают, что в период кризиса трех лет возникает личностное новообразование, проявляющее себя в форме гордости за достижения. Оно интегрирует сложившиеся у детей на протяжении раннего детства предметное отношение к действительности, отношение ко взрослому как к образцу и отношение к себе, опосредованное своим достижением. *У ребенка появляется новое видение мира и себя в нем.*

Новое видение себя состоит в том, что ребенок впервые открывает материальную проекцию своего «Я», которое теперь может быть воплощено вовне, а его мерой могут служить собственные конкретные возможности и достижения. Предметный мир становится для ребенка не только миром практического действия и познания, но сферой, где он пробует свои

возможности, реализует и утверждает себя. Поэтому каждый результат деятельности становится и утверждением своего «Я», которое должно быть оценено не вообще, а через его конкретное, материальное воплощение, то есть через его достижения в предметной деятельности. Главным источником такой оценки является взрослый. Поэтому малыш начинает с особым пристрастием воспринимать отношение взрослого, искать и требовать признания своих достижений и тем самым утверждать себя. Одобрение и похвала взрослого рождает чувство гордости и собственного достоинства. Признание окружающих не перестраивают чувства ребенка, испытываемые при достижении результата: из радости или огорчения от того, что что-то получилось или не получилось, эти чувства превращаются в переживания успеха или неуспеха. Он сам начинает смотреть на себя глазами другого — взрослого. Ведь успех (или неуспех) — это всегда результат, замеченный и оцененный кем-то, это всегда признание или непризнание в чьих-то глазах, перед лицом кого-то другого. Когда ребенок переживает успех, он представляет, как его достижения будут оценены другими. Переживание таких чувств, как гордость, стыд, уверенность или неуверенность в себе, свидетельствует о том, что ребенок практически, в действии, присвоил (интериоризировал) отношение других людей к себе. Это «чужое» отношение стало его собственным достоянием и собственным отношением к себе.

Новое видение «Я» через призму своих достижений кладет начало бурному развитию детского самосознания. «Я» ребенка, опредмечиваясь в результате деятельности, предстает перед ним как объект, не совпадающий с ним. А это значит, что ребенок уже способен осуществить элементарную рефлексю, которая разворачивается не во внутреннем, идеальном плане как акт самоанализа, а имеет развернутый вовне характер оценки своего достижения и сопоставления своей оценки с оценкой окружающих и тем самым себя с другими людьми.

Становление такой системы «Я», где точкой отсчета является достижение, оцененное окружающими, знаменует собой переход к дошкольному детству.

**Диагностика особенностей личностно-социального развития  
детей третьего года жизни и развивающего потенциала  
педагогического взаимодействия**

*кпн, доц. каф. дошкольной педагогики*

*Яфизова Р.И.*

**Предмет диагностики:** особенности личностно-социальное развитие детей третьего года жизни в условиях педагогического взаимодействия.

**Цель:** изучение особенностей личностно-социального развития детей третьего года жизни, определение развивающего потенциала педагогического взаимодействия воспитателя с детьми раннего возраста в условиях дошкольного образовательного учреждения.

**Задачи диагностики:**

1. Изучение особенностей личностно-социального развития ребенка третьего года жизни.
2. Определение своеобразия взаимодействия в педагогическом процессе в группах раннего возраста дошкольного образовательного учреждения.
3. Выявление профессиональной компетентности педагога во взаимодействии с детьми третьего года жизни.

Для решения поставленных задач могут быть использованы следующие диагностические методики.

**Методика диагностики особенностей личностно-социального развития  
ребёнка третьего года жизни.**

**Метод естественного наблюдения за детьми, их проявлениями во взаимодействии со взрослыми и сверстниками.**

**Цель наблюдения:** изучение личностно-социальных проявлений ребёнка в условиях взаимодействия со значимым взрослым и сверстником.

**Общие рекомендации по организации:** в ходе естественного наблюдения за ситуациями взаимодействия детей раннего возраста с воспитателем и сверстниками, необходимо отмечать в бланке (см.приложение №1) степень

выраженности, тех или иных проявлений в соответствии со следующими показателями:

- социальная самоидентификация ребенка;
- ребенок испытывает интерес к сверстнику и взрослому;
- ребенок стремится к общению со взрослыми и сверстниками;
- ребенок открыт для контактов со взрослыми и сверстниками;
- ребенок испытывает потребность в эмоциональном контакте со взрослыми ярко выражая свои чувства;
- ребенок восприимчив к эмоциональному состоянию партнера по взаимодействию, реагирует на него (хмурится в ответ, улыбается);
- ребенок умеет вступить во взаимодействие со взрослыми и сверстниками, владеет элементарными способами общения;
- ребёнок инициативен во взаимодействии со взрослыми (часто общается, задает вопросы, просьбы);
- ребёнок активен (инициативен) во взаимодействии со сверстниками;
- ребенок стремится быть самостоятельным во взаимодействии (в ситуации совместной деятельности со взрослыми и сверстниками).

Критерием к анализу результатов наблюдения в соответствии с представленными показателями, является:

- стабильность проявления; положительная динамика; наращивание показателей, которые оценивались по балльной системе:

ярко выражено – 2 балла;

умеренно выражено – 1 балл;

не выражено – 0 баллов.

Результаты наблюдений желательно фиксировать не реже одного раза в неделю в матрице-протоколе (см. приложение № 1).

Уровни определяются по каждому показателю личностно-социальных проявлений и подводятся под общее значение, в соответствии с которым производится анализ полученных результатов.

***Рекомендации к интерпретации результатов диагностики:***

**Высокий уровень** личностно-социальных проявлений характеризуется высоким значением всех показателей личностно-социального развития. Ребенок с таким уровнем личностно-социального развития, в своих проявлениях во взаимодействии со взрослыми и сверстниками испытывает не только социальный интерес, но и стремление к общению. А именно, обнаруживает выраженную активность в общении вне зависимости от поведения взрослого. Это может проявляться в интересе к вещам, в стремлении привлечь внимание к игрушкам или предметам, находящимся в комнате, в желании разделить со взрослым удовольствие от игры, получить его одобрение или помощь. Дети открыты для контактов и демонстрируют умение вступать во взаимодействие. Этим детям свойственно проявлять инициативность (они часто обращаются с вопросами, просьбами, требованиями) и активность во взаимодействии со взрослыми и сверстниками (сами провоцируют акт взаимодействия: принесут книжку, предложив почитать; способны вовлечь в игру, указывая, что делать с тем или иным предметом).

**Средний уровень** личностно-социального развития оценивается как таковой в следующих случаях, когда большинство показателей всех параметров имеют средние значения и выраженность разных показателей существенно различается. К данному уровню можно отнести детей, которые имеют представления о своем имени, половой принадлежности, способны отзываться о себе. Они испытывают устойчивый интерес ко взрослому и сверстнику и стремятся к общению. Воспринимают эмоциональное состояние взрослого и сверстников, ярко реагируют на него. Дети, находящиеся на среднем уровне личностно-социального развития, активны во взаимодействии со сверстниками, это выражается чаще в большом желании подражать сверстнику, особенно в двигательной сфере. Они быстро заражаются эмоциями от сверстника, но реагировать на его эмоциональное состояние адекватно – не готовы. Чаще дети склонны проявлять самостоятельность во взаимодействии со взрослыми, желая продемонстрировать появившееся умение. Способность вступить во

взаимодействие со взрослыми и сверстниками развита не достаточно, можно сказать, что они просто не владеют элементарными способами общения.

**Низкий уровень** личностно-социального развития, характеризуется слабой степенью выраженности всех его параметров (оценка обычно «1 или 0 баллов»). Ребенок мало инициативен по отношению ко взрослому. Так же слабо выражена его чувствительность к воздействиям взрослого. Ребенок часто как будто не замечает его инициативы, игнорирует просьбы и предложения о совместной игре. Дети испытывают интерес ко взрослому и сверстнику, но стремление к общению снижено, как правило по причине малоактивности или речевого негативизма, характерного для раннего возраста. Потребность в эмоциональном контакте со взрослыми практически отсутствует, при этом ребенок способен реагировать на эмоциональное состояние партнера по взаимодействию, но не воспринимает и не дифференцирует его. Эти дети чаще проявляют активность во взаимодействии со сверстниками, нежели какую-либо инициативу во взаимодействии со взрослыми, но умение вступать в непосредственный контакт, применять элементарные способы общения развито не достаточно. Не проявляют самостоятельности в ситуации совместной деятельности со взрослыми и сверстниками, чаще остаются на позиции «наблюдателей». Дети, демонстрирующие такие проявления, находятся на недостаточно развитом уровне личностно-социального развития. Это проявляется в том, что у них не четко сформулирован образ себя, трудно протекают процессы становления личностной, социальной самоидентификации, она запаздывает в сравнении со средневозрастными показателями, наиболее ярко это можно увидеть, когда дети затрудняются ответить как их зовут, определенно сказать «мальчик» или «девочка» применительно к себе, с удовольствием рассказать о себе даже в третьем лице.

**Метод создания индивидуального профиля социального развития ребенка по результатам длительного наблюдения**

**(методика разработана Г.Б. Степановой, Е.Н. Денисовой, Е.Г.Юдиной,  
модифицирована автором).**

**Цель наблюдения:** определение индивидуального профиля социального развития ребенка третьего года жизни.

**Общие рекомендации по организации:** в ходе естественного наблюдения за ситуациями взаимодействия детей раннего возраста с воспитателем и сверстниками, необходимо отмечать в бланке степень выраженности, тех или иных проявлений в соответствии со следующими показателям. Для этого в таблице (см.ниже) следует крестиком отметить то место на шкале, которое, наиболее соответствует утверждению, характеризующему поведение ребёнка.

**Индивидуальный профиль социального развития ребёнка третьего года жизни.**

Ф.И. ребенка \_\_\_\_\_ Возраст \_\_\_\_\_ дата \_\_\_\_\_

№ п/п	Утверждение	Степень выраженности					Утверждение
		2	1	0	-1	-2	
1.1.	Легко идет на контакт со взрослыми						Избегает контакта со взрослыми
1.2	Откликается на просьбы взрослых						Не реагирует на просьбы взрослых
1.3	С удовольствием действует со взрослыми сообща						Не любит действовать со взрослыми сообща
1.4	Успешно действует при взаимодействии со взрослыми						Не умеет действовать при взаимодействии со взрослым
1.5	Легко принимает помощь взрослого						Не принимает помощь взрослого
2.1	Стремится к взаимодействию со сверстниками						Избегает взаимодействия со сверстниками
2.2	Комфортно чувствует себя в группе детей (более 10 чел.)						Не любит большие группы людей (более 10)
2.3	Спокойно наблюдает за игровыми действиями других детей						Прерывает, мешает игровым действиям др.детей
2.4	Своими действиями стремится привлечь к себе внимание других детей						Не стремится привлекать внимание к себе других детей

2.5	Ребенок воспринимает эмоциональное состояние сверстника – реагирует на него						Не воспринимает эмоционального состояния и не реагирует на него
3.1	Способен занять себя сам 5-10 мин.						Не способен занять себя сам 5-10 минут
3.2	Часто проявляет самостоятельность в деятельности						Не проявляет какой либо самостоятельности в деятельности
3.3	Обозначает свою половую принадлежность						Не обозначает своей половой принадлежности
3.4	Любит говорить о себе, характеризовать себя («Я хороший» и др.)						Не говорит о себе
3.5	Может сказать свой возраст или показать						Не говорит и не показывает свой возраст.

После заполнения анкеты-таблицы отмеченные точки соединяются линиями. В результате педагог может наглядно представить, в сторону каких полюсов (положительных или отрицательных) смещён профиль. Данный профиль могут создать как воспитатели, так и родители воспитанников, в соответствии со своими наблюдениями за детьми в условиях взаимодействия в семье. Показатели утверждения профиля отражают три сферы социальных проявлений ребенка («Я и Я», «Я и Взрослые», «Я и Сверстники»). Интенсивность проявления и степень выраженности определяется по балльной шкале оценок.

Таким образом, результаты первых двух методов изучения особенностей личностно-социального развития детей третьего года жизни, позволяют получить данные о соотношении уровня личностно-социальных проявлений детей во взаимодействии со взрослыми и сверстниками и показателями профиля социального развития ребёнка.

### **Метод наблюдения в специально созданных экспериментальных ситуациях взаимодействия детей друг с другом**

**Цель наблюдения:** изучить характер взаимодействия ребенка со сверстниками в совместной деятельности.

**Общие рекомендации по организации:** для реализации данного наблюдения, используется метод экспериментальных ситуаций, направленных на

взаимодействие детей друг с другом (ситуации могут иметь условное название, например: «Карандаши», «Машина-каталка», «Мозайка» - описаны ниже). Педагог организывает ситуации, инициирующие детей на взаимодействие друг с другом. По факту возникновения (или не возникновения) взаимодействия между ними фиксировались действенные, вербальные и эмоциональные проявления в оценочной шкале с указанием обстоятельств. Показатели наблюдения могут соответствовать характеристикам типов поведения детей во взаимодействии друг с другом.

**Поведенческие проявления ребенка во взаимодействии со сверстником (показатели модифицированы, использовались исследования Л.Н. Галигузовой, С.Ю. Мещеряковой, Е.О. Смирновой).**

Тип поведения во взаимодействии детей друг с другом	Формы личностно-социального поведения детей во взаимодействии друг с другом
Тип «объектное отношение»	Сверстник – интересный объект; действия носят ориентировочно-исследовательский характер, не содержат попыток вступить в контакт, не рассчитаны на отклик.
Тип «объектное общение»	Сверстник как игрушка; действия направлены на изучение сверстника, его объектных качеств; бесцеремонны, бесчувственны к реакциям сверстника.
Тип «субъектное взаимодействие»	Сверстник как субъект деятельности; действия специфические, только для контактов со сверстником; подражание; демонстрация вещей и возможностей, «заражение» эмоциональным состоянием друг друга и др.

Для оценки используются критерии, с соответствующими баллами:

- если данная форма поведения вообще не проявлялась -0баллов;
- при однократном проявлении -1балл;
- несколько раз -2балла;
- если проявляется сравнительно часто -3балла;
- в случае если носит доминирующий характер -4балла.

На основании наблюдений определяются типы, характеризующие взаимодействия ребенка со сверстником (в основу характеристики типов вошли данные исследований Л.Н. Галигузовой, С.Ю. Мещеряковой, Е.О. Смирновой,

которые были модифицированы): тип «объектное отношение», тип «объектное общение», тип «субъектное взаимодействие».

***Описание диагностических ситуаций:***

***Цель:*** Изучить особенности социальных проявлений в ситуациях взаимодействия (не взаимодействия) ребёнка раннего возраста со сверстником. Названия ситуаций – условные, для удобства фиксации проявлений детей.

***Ситуация 1. «Карандаши»***

***Процедура проведения диагностической ситуации.*** В ситуацию взаимодействия вовлекалось два ребёнка. В зависимости от тематики предыдущей совместной деятельности, детям предлагалось порисовать, при условии, что у каждого ребёнка есть свой альбомный лист для рисования и рисуют они что-то одинаковое (солнышко, дорогу для паровозика, как бежит мышка и т.д.), но стаканчик с карандашами один на двоих.

***Ситуация 2. «Машины-каталки»***

***Процедура проведения диагностической ситуации.*** Аналогично, в ситуацию взаимодействия вовлекалось от двух до четырёх детей (не зависимо от пола ребёнка). Детям предлагалось ВМЕСТЕ катаясь на машинах в ограниченном пространстве группового помещения, перевезти кирпичики (строительный конструктор) для строительства башни в определённое место. Каждый ребёнок имел свою машину, кирпичиков - достаточное количество.

***Ситуация 3. «Мозайка»***

***Процедура проведения диагностической ситуации.*** Двум-трём детям предлагалась дидактическая игра мозайка (размер мозаичных фигурок соответствовал возрастным требованиям) с ОДНИМ игровым полем на всех. Предлагалось сложить из мозайки любые фигуры, кто что захочет.

После того, как определены типы, подчёркивающие характер взаимодействия ребёнка со сверстниками, необходимо изучить уровень социального взаимодействия детей в игровой деятельности.

**Наблюдение за свободной предметно-игровой деятельностью детей**

**Цель наблюдения:** выявить уровень развития социального взаимодействия детей (на примере самостоятельной игровой деятельности).

**Общие рекомендации по организации:** наблюдение осуществляется за свободной предметно-игровой деятельностью детей, в соответствии с разработанными критериями (критерии соотносятся с пятью уровнями социального взаимодействия, представленными в исследованиях Г.Крайга). Наблюдаемые проявления отмечаются в листе-протоколе и оцениваются по балльной системе.

**Протокол регистрации параметров развития социального взаимодействия на третьем году жизни ребенка в игровой деятельности**

Ф.И. ребенка \_\_\_\_\_ Возраст \_\_\_\_\_ дата \_\_\_\_\_

<b>Параметры</b>	<b>1 балл</b>	<b>2 балла</b>	<b>3 балла</b>	<b>4 балла</b>	<b>5 баллов</b>
Интерес к сверстнику в процессе игры	Не демонстрирует	Появляется интерес к сверстнику	Интерес больше к действиям сверстника	Интерес к самому ребёнку	Устойчивый интерес к сверстнику
Речевая активность в ходе игры	Нет вербального контакта	Нет как такового общения	Комментирует игровые действия свои и действия другого ребёнка	Общение в виде указаний	Есть общение в ходе игры
Эмоциональная реакция на сверстника в игре	Нет эмоциональной реакции на партнёра	Эмоционально реагирует на действия ребёнка, который играет рядом	Эмоционально «заражается» от ребёнка который играет рядом	Радость от обмена игрушками и совместных действий	Позитивная эмоциональная реакция на сверстника
Инициативность относительно сверстника	Нет инициативных действий	Относительно сверстника - пассивен	Повторяет действия «партнёра по игре»	Активность обоих детей	Обоюдная активность относительно друг друга
Характер игровых действий	Игра не связана с игрой других детей	Переключает внимание с игрушки на ребёнка (рядом)	Выбирают и используют одинаковые игрушки	У каждого сохраняется свой замысел игры и сюжет	Общий замысел и сюжет игры

Взаимодействие со сверстником в игре	отсутствует	Наблюдение за другим сверстником на расстоянии	Игра вблизи от сверстника	Дети начинают взаимодействовать	Равноправные участники игрового взаимодействия
--------------------------------------	-------------	--	---------------------------	---------------------------------	--

В результате определяются следующие уровни социального взаимодействия детей в игровой деятельности, посредством нахождения суммы баллов по всем параметрам.

**Первый уровень «Игра в одиночку»** - на этом уровне взаимодействие между сверстниками полностью отсутствует, дети не вступают в вербальный контакт, не проявляют взаимного интереса друг к другу. Эмоциональных реакций на действия «партнеров» по игре нет. Выбор игрушек и предметов для игры не зависит от того, во что играет сверстник рядом находящийся /от 1 до 7 баллов/.

**Второй уровень – «Игра-наблюдение»** - ребенок наблюдает за игрой товарища на расстоянии, испытывает интерес, но этим процесс заканчивается. Дети не вступают во взаимодействие, при этом интерес к сверстнику характеризуется устойчивостью /от 8 до 12 баллов/.

**Третий уровень – «Параллельная игра»** - ребенок играет в непосредственной близости рядом с другим ребенком, берет такие же игрушки, старается подражать ему. Часто комментирует свои действия и «партнера» по игре, но взаимодействия еще не возникает (в норме игра «рядом» - характерна для детей двухлетнего возраста). Дети не совершают совместных действий, хотя, повторяя игровые действия, друг за другом, быстро заражаются эмоциональным состоянием «партнера» /от 13 до 18 баллов/.

**Четвертый уровень – «Ассоциативная игра»** – дети, в какой-то степени взаимодействуют: делятся игрушками, обмениваются, общаются – делают друг другу указания, но при этом у каждого из них свой сюжет, своя цель, свой алгоритм игры. Нет координаций совместных действий и каждого в отдельности /от 19 до 24 баллов/.

**Пятый уровень – «Совместная игра»** дети во время такой игры заняты общим делом, существует элементарный сговор («давай будем наливать

кофеек», «ты ставь сюда, а я вот сюда»). Многие действия совершаются вместе: катают вместе машинки, строят одно сооружение из кубиков, вместе играют с куклами – кормят их, укладывают спать /от 25 до 30 баллов/.

***Рекомендации к интерпретации результатов диагностики по определению типа взаимодействия и уровня взаимодействия в игровой деятельности:***

Тип взаимодействия ребенка со сверстником, условно названный **«субъектное взаимодействие»**, характеризуется, прежде всего, действиями по отношению к партнеру, как субъекту. Субъектное отношение проявляется в активных действиях, адресованных товарищу как потенциальному партнеру по взаимодействию и направленных на получение ответной реакции. Действия детей по отношению друг к другу раскованы, сопровождаются яркими эмоциональными проявлениями, взаимодополняющие (дети будто «заражаются» действенными проявлениями друг друга). Свойственно заинтересованное общение (прокомментировать действие партнера, предложить сделать что либо) –*«Давай будем пить чай»- предлагает Даша (2г.8 мес.) Полине, протягивая игрушечную чашечку. «Ты бери эту, а я эту – мы пьем чай, а потом в домик пойдём».*

Дети проявляют инициативность и высокий уровень социальной активности, стремление демонстрировать свою успешность и самостоятельность. Например: *Воспитатель выставляет пластилин на подносе, Шура(2г. 7 мес.) говорит: «Я сам дам деткам, я умею лепить. Я сам буду лепить». «Ты смотри на меня».*

В игровом взаимодействии этот тип детей находится на уровне «ассоциативной игры», в процессе которой уже складывается взаимодействие (дети общаются, друг другу предлагают игрушки, оказывают элементарную помощь), но, при этом у каждого из них своя игра, своя цель, нет координаций своих действий. Можно предположить, что детям этого типа доступна и «совместная игра» (5 уровень), но перейти на этот уровень игры им не позволяет степень личностно-социального развития.

Например, *Егор П.(2г.6 мес.) – в большинстве случаев действия ребенка направлены на сверстника с целью вступить в общение или осуществить*

совместное игровое действие. Ребенок не избирателен, открыт, положительно настроен ко всем детям. Мальчик способен поддержать сверстника, но чаще сам инициирует взаимодействие. Так берет книжку, открывает ее перед Колей, спрашивая «Будем читать? Это утенок. Кто это?» (Егор копирует взрослого). Далее с теми же вопросами Егор П. обходит всех «доступных» сверстников, меня персонажей в соответствии с иллюстрациями.

В ситуации «Мозаика» - Егор П. сначала выкладывает мозаику в виде дорожки на своем игровом поле (партнером была малоактивная девочка Саша П. – 2 г. 6 мес.), характеризуя дорожку, «она будет длинная – длинная, большая – большая», затем, увидев, что Саша не играет, а смотрит на него, предлагает ей фишки из своего кулачка: «На, на тебе делай дорогу» - Саша берет фишки, но не выкладывает, молча держит их в руках, тогда Егор начинает выкладывать дорожку на ее игровом поле.

В ситуации «Машины – каталки» Егор П. сначала просто катался на машине по диагонали групповой комнаты, рассказывая стихотворение, далее в качестве партнера выступил Даня З. (2г. 3 мес.) – ребенок, не проявляющий социальной активности, демонстрирующий только двигательные умения при положительных эмоциональных реакциях. Даня весело подпрыгивал на машинке, не обращая внимания на Егора, Егор «заражаясь» его яркими радостными эмоциями, сначала смеясь «врезался» на машине в машину Дани (несколько минут), затем, нагрузив машину шариками из сухого бассейна, начал предлагать шарики Данечке: «Вези в кастрюлю» (имеется в виду шарики).

**Ко второму типу**, могут быть отнесены дети, чье взаимодействие носит характер – «**объектное общение**». Действия ребенка по отношению к сверстнику чаще напоминают исследовательский характер, изучающие качества партнера больше как привлекательного предмета или игрушки (потрогать лицо, дернуть за волосы, толкнуть, укусить). Действия детей отличаются бесцеремонностью и безразличием к тому, что чувствует сверстник (физический дискомфорт, болевые ощущения). Всякого рода сопротивление или отрицательная эмоциональная реакция партнера очень расстраивает инициатора

взаимодействия: ребенок может усугубить агрессивные действия, добиваясь своего или же испугаться, уйти, заплакать. Подобные акты взаимодействия кратковременные, но достаточно частые – объектами такого типа общения становятся одни и те же дети. Дети, составляющие группу этого типа, характеризуются высоким уровнем интереса к сверстнику, стремлением к общению, инициативностью во взаимодействии, но при этом не восприимчивы к эмоциональному состоянию партнера и, как правило, не реагируют на него. Этим детям свойственен уровень “параллельной игры” - игра в непосредственной близости от партнера, основанная на подражании. Ребенок берет такие же самые игрушки, комментирует действия свои и партнера; часто требует, чтобы сверстник проделывал те же действия, что и он сам – взаимодействия, как процесса еще не возникает в условиях игровой деятельности.

*Юсефа (2г.6мес.) характеризует то, что без общения со сверстниками он обходиться не может: он говорит, кому и что из детей надо делать; если бросает предметы, то чаще в сторону детей, может толкнуть, сильно обнять ребенка и т.д. Взаимодействия со сверстниками как такового не возникает, ребенок либо прерывает любое игровое действие сверстника, либо требует, чтобы все повторяли за ним, при этом очень расстраивается, когда это не так. В результате он действует сам по алгоритму, понятному только ему самому, проявляя деятельную инициативу и вербальную активность по отношению к сверстнику.*

**Тип «объектное отношение»** к сверстнику во взаимодействии, характеризуется следующими действиями, отражающими отношение детей друг к другу: сверстник интересный объект, действия носят ориентировочно – исследовательский характер. Эти действия чаще выражаются в рассматривании другого ребенка, его внешнего вида, визуальный или эмоциональный интерес к двигательным проявлениям, игровым действиям сверстника. Ребенок длительное время сохраняет позицию стороннего наблюдателя, при этом, как правило, он восприимчив к эмоциональному состоянию партнера – «объекта»,

реагирует на него, но не стремится к общению, совместными действиями. Проявление какой-либо активности или инициативности к взаимодействию отсутствует.

Дети этого типа находятся на уровне «игры в одиночку» или же «игры-наблюдения», когда ребенок наблюдает за игрой товарища, но этим наблюдением процесс и заканчивается; дети так и не вступают в реальное взаимодействие, при этом интерес к сверстнику характеризуется устойчивостью.

*Например, Марк Б. (2 г. 4 мес.), с интересом наблюдает за детьми, которые проявляют повышенную двигательную активность и склонны к эмоциональной возбудимости, ярко реагирует: визжит – когда дети смеются, прыгает на месте – когда они бегают, но при этом играет в выбранную им машину, не стремясь приблизиться к сверстнику и вступить в контакт.*

*В ситуации “Мозайка”, Марик не проявляет интереса к игре, не действует самостоятельно – только наблюдает за тем как складывает мозайку, рядом сидящий Юсеф. В ситуации “Машины – каталки” - ребенок радуется машине, выражая свою радость эмоциональными вокализациями, при этом он откатывается на машине от других детей. Медленно покачиваясь, взад-вперед, восседая на машине, ребёнок внимательно, увлечённо смотрит как Коля и Егор катаются вместе, при этом удовлетворенно улыбаясь.*

Ребенок не вовлечен во взаимодействие, не стремится его устанавливать, но при этом имеет интерес к сверстникам, их действиям и проявлениям; воспринимает ситуативную эмоциональность, проявляемую другими детьми.

В результате проведенной диагностики особенностей личностно-социального развития, возможно установить соотношение между типами, характеризующими взаимодействие ребенка со сверстниками и уровнем социального взаимодействия детей в игровой деятельности, а так же уровнем личностно-социальных проявлений во взаимодействии со взрослыми и сверстниками. Эти данные позволят сделать выводы о возможной взаимозависимости трёх представленных показателей и обусловленности их развития, осуществляемым педагогическим взаимодействием.

**Диагностика особенностей педагогического взаимодействия как условия личностно-социального развития детей третьего года жизни в дошкольном учреждении.**

**Цель** изучение своеобразия взаимодействия в педагогическом процессе в группах раннего возраста.

**Диагностические задачи:**

- изучить особенности взаимодействия ребенка и воспитателя в условиях педагогического процесса детского сада;
- изучение педагогического взаимодействия как развивающегося процесса;
- изучение профессиональной компетентности педагога во взаимодействии с детьми третьего года жизни.

**Методика диагностики.**

**Метод естественного наблюдения за процессом педагогического взаимодействия воспитателя с детьми раннего возраста.**

**Цель наблюдения:** определение типа педагогического взаимодействия.

**Общие рекомендации по организации:** в ходе естественного наблюдения за ситуациями взаимодействия воспитателя с детьми раннего возраста в первую или вторую половину дня отмечайте в бланке тот вариант и степень его выраженности, который соответствует реальным проявлениям педагога при взаимодействии с воспитанниками.

Балльное соответствие означает:

**Положительная полярность:** 1 балл – ярко выражено, 2 балла – умеренно выражено;

**Отрицательная полярность:** 4 балла – ярко выражено; 3 балла – умеренно выражено.

*Сведения о воспитателе*

Ф.И.О. воспитателя \_\_\_\_\_

Образование \_\_\_\_\_

Категория \_\_\_\_\_

Стаж работы \_\_\_\_\_

Дата \_\_\_\_\_

**Показатели отношения воспитателя к ребёнку в условиях педагогического взаимодействия (показатели наблюдения С.Ю. Мещеряковой, модифицированы автором)**

**Бланк фиксации результатов наблюдения**

№ п/п	Утверждение (положительная полярность)	Степень выраженности				Утверждение (отрицательная полярность)
		1	2	3	4	
1.	<b>Интерес к взаимодействию с ребёнком</b>					<b>Интерес к взаимодействию с ребёнком</b>
1.1	взрослый с интересом включается в совместную деятельность с ребенком;					слабый интерес к совместной деятельности с ребенком;
1.2	испытывает удовольствие от совместной деятельности;					не испытывает удовольствие от взаимодействия с ребенком;
1.3	подключается по собственной инициативе к действиям ребенка;					редко подключается по собственной инициативе к действиям ребенка;
1.4	предлагает образцы действий;					даёт только указания, не предлагая образцов действий
1.5	комментирует действия ребёнка					почти не комментирует (скупое) действия ребенка.
2.	<b>Позиция воспитателя по отношению к ребенку во взаимодействии</b>					<b>Позиция воспитателя по отношению к ребенку во взаимодействии</b>
2.1	позиция партнерства “на равных”;					позиция управления и вмешательства;
2.2	учитываются интересы ребенка (предоставляется возможность выбора, спрашивают его желания);					ребенку практически не предоставляется выбор, решения навязываются воспитателем, часто в приказном тоне, у педагога нет стремления заинтересовать чем-либо ребенка;
2.3	стремятся заинтересовать ребенка;					при отсутствии интереса, пытаются побуждать понуканием “ну давай – давай”
3.4	вместо контроля - помощь и поддержка.					стремятся к избыточному контролю – указывая пошаговые действия
3.	<b>Характер адресности внимания, действий, высказываний</b>					<b>Характер адресности внимания, действий, высказываний</b>
3.1	адресуются не только к действиям ребенка, но и к его личности (часто смотрят в глаза ребенка на уровне ребенка;					адресуется преимущественно к действиям ребенка, а не к личности (взгляд поверх ребенка, сверху).

	обращение по имени, использование ласкового имени - домашнего).				
3.2	личностная адресность высказываний (“Посмотри, куда надо поставить! Теперь ты надевай!”).				содержание высказываний безличны и, как правило, касаются предметов (“Домик упал”, “Качается”, “Это сюда надо”).
4.	<b>Эмоциональные проявления по отношению к ребенку</b>				<b>Эмоциональные проявления по отношению к ребенку</b>
4.1	ласковая интонация				если эмоционально-положительное отношение – то оно выражается лишь ласковой интонацией
4.2	часто улыбаются				улыбается редко
4.3	шутят – обнимают – берут на руки; сажают на колени;				избегают физического контакта
4.4	играют рядом с ребенком на ковре				руководят действиями ребенка сидя на стуле
5.	<b>Характер поддержки, поощрений</b>				<b>Характер поддержки, поощрений</b>
5.1	поощрения эмоциональны; адресуются не только действиям ребенка, результату, но и личности ребенка				поощрения сдержанные, редкие, адресность к отдельным действиям ребенка – а не к результатам и его личности
5.2	поощряются все правильные действия ребенка				вместо похвалы, часто находят недостатки “А дом-то качается – упадет”
5.3	при неудачах – сочувствие, предлагается помощь или обыгрывается сюжет				не склонны проявлять сочувствия при неудачах ребенка
6.	<b>Характер ограничений, порицаний, коррекций</b>				<b>Характер ограничений, порицаний, коррекций</b>
6.1	Исправляя, корректируя действия ребенка в деятельности, вместо порицаний используются подсказки, вопросы				часто порицают ребенка; не дают при этом образца правильного действия; часто ограничивают активность детей (“Не бери”, “Не трогай”, “Положи”)

*Анализ результатов наблюдения:* результаты наблюдения, зафиксированные в таблице, оцениваются в соответствии с критериями:

**«развивающий – не развивающий»**, которому соответствуют показатели № 1;2;3 таблицы (интерес к взаимодействию с ребенком; позиция воспитателя по отношению к ребенку во взаимодействии; характер адресности внимания, действий, высказываний);

Баллы по каждому показателю суммируются, полученный общий балл соответствует:

От 11 до 26 – положительной выраженности (+) данного критерия

От 27 до 44 – отрицательной выраженности (-) данного критерия

**«эмоционально-комфортный – эмоционально-дискомфортный»**, которому соответствуют показатели 4, 5, 6 таблицы (эмоциональные проявления по отношению к ребенку; характер поддержки, поощрений; характер ограничений, порицаний, коррекций).

Баллы по каждому показателю суммируются, полученный общий балл соответствует:

От 8 до 20 – положительной выраженности (+) данного критерия

От 21 до 32 – отрицательной выраженности (-) данного критерия

Таким образом, определяются следующие типы взаимодействия с позиции педагога:

- эмоционально-комфортный развивающий (+ +);
- эмоционально-дискомфортный развивающий ( - +);
- эмоционально-комфортный не развивающий (+ -);
- эмоционально-дискомфортный не развивающий ( - -).

### ***Рекомендации к интерпретации результатов диагностики:***

#### Характеристики типов:

#### *Эмоционально-комфортный, развивающий тип взаимодействия*

Педагог, осуществляющий такое взаимодействие с ребенком, проявляет искренний интерес к нему, и к совместным действиям, в которые включается вместе с ним. Позиция по отношению к ребенку на уровне партнерства – «на равных». Педагог не ждет, когда ребенок призовет его к общению, часто проявляет инициативу в организации совместной деятельности. Адресность внимания педагога обращена не только к действиями ребенка, но и к его личностным проявлениям. Взаимодействие обогащено положительными эмоциональными проявлениями (часто улыбается воспитаннику; осуществляет тактильный контакт – ласки, поглаживания; смотрит глаза в глаза). Развивающий

потенциал педагогического взаимодействия происходит за счёт учёта индивидуально-типических особенностей ребенка и его личностных интересов, помимо этого учитывается уровень личностно-социального развития. Ребенку в ситуации взаимодействия предоставляется возможность проявления инициативности и самостоятельный выбор. Создаются ситуации «успеха» в любом виде деятельности. Обязательное поощрение его правильных действий. При неудачах воспитатель оказывает ребенку сочувствие, поддержку, помощь.

Данный тип педагогического взаимодействия является «идеальным», встречается крайне редко. Особую сложность у воспитателей, вызывает организация такого взаимодействия, то есть, изменения процесса взаимодействия в зависимости от изменения уровня закономерного, естественного развития ребенка.

#### Эмоционально-комфортный, не развивающий тип взаимодействия

Педагог характеризуется открытостью, искренностью, проявлением положительных эмоций во взаимодействии с ребенком. Чаще доминирует материнская функция по отношению к нему. Педагог проявляет интерес и к личностным и к деятельным проявлениям воспитанника, но этот интерес остается на уровне выраженных эмоциональных реакций (восхищение, эмоциональный комментарий, повторение фраз ребенка). Позиция педагога не «на равных», а «за ребенком». Воспитатель склонен радоваться проявлениям ребенка, не оценивая их и не иницируя его к следующему «шагу развития». Он не стремится оценивать уровень развития ребенка и менять цель, содержание взаимодействия в соответствии с ним. Такое взаимодействие удовлетворяет в большей степени эмоциональные и двигательные потребности ребенка раннего возраста. Ему не создается условий для демонстрации самостоятельности и инициативности (многое педагог делает за ребенка).

Данный тип педагогического взаимодействия встречается часто и, как правило, всех удовлетворяет и детей - они просто любят такого воспитателя; и родителей, потому что детям хорошо; и администрацию, т.к. нет жалоб со

стороны родителей. Чаще такой тип взаимодействия демонстрируют воспитатели без специального педагогического образования; с большим стажем работы - пенсионного возраста. Это воспитатели с прекрасными человеческими качествами, любящие детей и свою работу.

### Эмоционально-дискомфортный, развивающий тип взаимодействия

Взаимодействие такого педагога носит формальный характер. Он не испытывает особого интереса и удовольствия от совместной деятельности с ребенком, редко участвует в ней по собственной инициативе. Реализует контролирующую функцию за деятельностью ребёнка. Адресность обращений не к личности ребенка, а к его действиям. Избегает близкого контакта с детьми, эмоциональные проявления бедны, не соответствуют возможностям и особенностям раннего возраста. Развивающий потенциал взаимодействия достигается за счет четкой организации совместной (чаще продуктивной) деятельности с детьми, высокого уровня методических знаний, дидактизма. Это позволяет воспитателю варьировать содержание и способы взаимодействия в зависимости от уровня развития ребенка.

Педагоги этого типа взаимодействия находятся с детьми «на равных» с позиции взрослого, то есть взаимодействуют по-взрослому с детьми, что противоречит детской природе этого возраста. Они четко знают, что надо делать и как. Видят, оценивают изменения в развитии познавательных процессов детей. При этом не обращают внимания на эмоциональные проявления своих воспитанников, их личностные особенности. Эмоционально во взаимодействии не проявляются сами, что делает взаимодействие эмоционально-дискомфортным для малыша. Педагоги, осуществляющие данный тип взаимодействия, устраивают администрацию детского сада - результат работы всегда виден, настораживают родителей, дети проявляют зачастую интерес к той деятельности, которую осуществляет педагог, но не радуются ему, не стремятся к общению с ним, не ищут у него защиты и понимания.

### Эмоционально-дискомфортный, не развивающий тип взаимодействия

Это педагог, не проявляющий интереса к детям и взаимодействию с ними. Содержание высказываний безличны и, как правило, касаются предметов. Взгляд поверх ребенка или сквозь. Вместо похвалы часто находит недостатки, не склонен проявлять сочувствие при неудачах ребенка. В основном ограничивает его активность и проявление детской самостоятельности («Не трогай это», «Не надо сюда ходить» и т.д.). Занимает позицию – управления и вмешательства, не учитывая логику развития ребенка, его особенностей. Организованная педагогом совместная деятельность с детьми проходит без развивающего результата, так как нет создания у детей мотивации к взаимодействию, а уровень интереса к детской деятельности его не волнует.

Самый неприемлемый тип возможного педагогического взаимодействия, так как в результате такого взаимодействия всегда будут страдать дети.

Таким образом, полученные экспериментальные данные позволят сделать выводы о доминирующем типе в осуществляемом педагогическом взаимодействии с детьми раннего возраста. Нельзя однозначно утверждать, что при условии комфортного взаимодействия воспитателя с детьми абсолютно не происходит развития ребёнка. Развивающая ситуация существует, как правило, она спонтанна, не целенаправленна и не опирается на актуальный уровень развития детей. Соответственно, развивающий потенциал взаимодействия не может быть использован в полной мере, что является нежелательным, учитывая сензитивность раннего возрастного периода в целостном развитии ребёнка. Склонность к эмоционально-дискомфортному взаимодействию, соответственно, в этом случае не может происходить полноценного развития ребенка, так, как в раннем возрасте развитие эмоциональной сферы является доминантой, от эмоциональной комфортности напрямую зависит сам развивающий потенциал педагогического взаимодействия.

### **Метод наблюдения за процессом взаимодействия**

## **ребёнка раннего возраста с воспитателем.**

**Цель наблюдения:** изучение проявлений детей в ходе взаимодействия с воспитателем.

**Общие рекомендации по организации:** диагностика включает в себя процесс наблюдения за эмоциональными и поведенческими проявлениями детей в спонтанно возникающих ситуациях взаимодействия с воспитателем.

Наблюдение включает учёт актов взаимодействия каждого педагога, работающего с детьми раннего возраста. Особым аспектом наблюдения является наличие развивающего эффекта для ребенка в условиях педагогического взаимодействия.

При осуществлении наблюдения за ребенком в процессе взаимодействия, фиксируется следующее:

- его эмоциональными проявлениями (удовлетворенность, положительная эмоциональная реакция – радость, восторг, плач, гнев и др.);
- действенные проявления или физический контакт:
  - положительно направленные действия* – прижимается к воспитателю, поглаживает, обнимает, забирается на руки, делится любимой игрушкой;
  - отрицательно направленные действия:* замахивается для удара, бросается предметом, топает ногами, имитирует укусы;
  - индеферентные действия* – отстраняется от воспитателя, пытается сократить время взаимодействия, намеренно уходит от воспитателя;
- речевые проявления (отсутствие вербального контакта, общение только по поводу родных, общается с воспитателем, привлекает внимание, общение с воспитателем носит параллельный характер).

По результатам наблюдения устанавливается, как влияет педагогическое взаимодействие, осуществляемое воспитателем на ход развития ребёнка, в соответствии с ведущими линиями личностно-социального развития детей третьего года жизни:

- развивается ли интерес у ребёнка и доброжелательное отношение к значимым взрослым;

- проявляется умение вступать в контакт со взрослыми;
- демонстрируются элементарные способы общения;
- проявляется активность и инициативность во взаимодействии со взрослыми;
- проявляется самостоятельность во взаимодействии со взрослыми;
- показывает эмоциональную восприимчивость и отзывчивость в процессе совместной деятельности и общении со взрослыми;
- происходит ли становление детского самовосприятия и самосознания.

Бланк фиксации результатов наблюдения представлен в приложении №2.

В условиях наблюдения, воспитателю после ситуации взаимодействия предлагается самостоятельно оценить осуществленное педагогическое взаимодействие с ребенком, ответив на вопросы:

- Что явилось результатом педагогического взаимодействия в сложившейся ситуации?
- Ваши рекомендации по характеру педагогического взаимодействия с ребенком в данной ситуации?
- Какое значение имела для Вас данная ситуация педагогического взаимодействия?

В результате наблюдения и последующей беседы получены данные, позволяют сделать вывод о том, насколько педагогическое взаимодействие имеет развивающий потенциал для его субъектов: ребенка и воспитателя.

***Рекомендации к интерпретации результатов диагностики:***

Анализируя все зафиксированные ситуации взаимодействия, необходимо учитывать следующее соотношение типов взаимодействия и проявлений ребенка в нем (см. таблицу № 1).

**Соотношение типов педагогического взаимодействия  
с проявлениями ребенка в его условиях.**

Таблица №1

Типы	Проявления ребенка
------	--------------------

педагогического взаимодействия	Эмоциональные проявления ребенка на ситуацию	Характер общения	Действенные проявления ребенка	Уровни личностно-социального развития как результат
Эмоционально-комфортный, развивающий	Положительные эмоциональные реакции	Хочет общаться	Положительно направленные действия	Превышающие средневозрастные показатели
Эмоционально-комфортный, не развивающий	Положительные эмоциональные реакции	Общение только по поводу близких	Положительно направленные действия	Средневозрастные показатели снижены за счет когнитивного компонента
Эмоционально-дискомфортный, развивающий	Отрицательные эмоциональные реакции или не выраженность эмоциональных проявлений	Общение носит параллельный характер или отсутствует	Не предпринимает никаких действий в ходе взаимодействия или отрицательно-направленные действия	Средневозрастные показатели снижены за счет эмоционально-личностной сферы
Эмоционально-дискомфортный, не развивающий	Отрицательные эмоциональные реакции или не выраженность эмоциональных проявлений	Общение отсутствует	Отрицательно направленные действия	Не соответствует средневозрастным показателям

Важно обратить внимание на значимость для ребенка раннего возраста эмоционально-комфортной ситуации взаимодействия, более того, оптимально развивающий эффект ребенку дает взаимодействие соответствующее типу «эмоционально-комфортное, развивающее».

При изучении особенностей взаиморазвития ребенка и воспитателя в условиях педагогического взаимодействия, может быть использован **метод опроса педагогов дополнительного образования**, работающих с детьми третьего года жизни.

С целью выявления профессиональной компетентности воспитателя во взаимодействии со своими воспитанниками.

Опросник состоит из следующих вопросов:

- Как часто воспитатель обсуждает с коллегами ситуации педагогического взаимодействия с конкретным ребенком?
- Как часто воспитатель обсуждает вопросы динамики личностно-социального развития ребенка с родителями и специалистами дополнительного образования?
- Задает ли воспитатель вопросы, связанные с влиянием характера взаимодействия, способов и приемов на процесс личностно-социального развития ребенка?
- Предлагает ли воспитатель специалистам и родителям использовать новые способы и приемы взаимодействия с ребенком, учитывая индивидуальную логику его развития, интересы и потребности?

В результате, устанавливается соответствие между типом осуществляемого взаимодействия воспитателя с ребёнком и его развивающим потенциалом.

В большинстве случаев воспитатели не устанавливают связи между уровнем личностно-социального развития детей и тем взаимодействием, которое они организуют. Интерес педагогов к взаимодействию, обсуждению его результатов чаще возникает в работе с детьми, имеющими проблемы в развитии. В том случае, когда воспитатель не может организовать адекватное взаимодействие, он обращается за помощью к специалистам, но не с целью в дальнейшем изменить характер педагогического взаимодействия с ним, а с тем, чтобы специалисты что-нибудь предприняли в отношении ребенка (изменили его поведение).

Развивающим педагогическое взаимодействие может быть только когда воспитателю понятны цели педагогического взаимодействия, когда он видит ребёнка, замечает динамику его развития во взаимодействии и отражает эти изменения с ним. В результате меняется его отношение к ребёнку, изменяются эмоционально-личностные проявления, утверждается субъектность во взаимодействии со своими воспитанниками. Развиваются и ребёнок, и педагог в условиях педагогического взаимодействия.

Для изучения педагогического взаимодействия как развивающегося процесса используется **наблюдение, позволяющее исследовать развивающийся**

## **характер реального педагогического взаимодействия воспитателя с детьми третьего года жизни.**

Процедура наблюдения включала изучение структурных компонентов педагогического взаимодействия (цель, содержание, способы, формы организации) в течение трех месяцев по следующим критериям:

- учитывал ли педагог особенности развития ребенка (проявление детской индивидуальности, динамики развития);
- изменялся ли характер педагогического взаимодействия в зависимости от тенденций развития ребенка.

Наблюдение проводилось на основе следующих показателей педагогического взаимодействия, соответствующих компонентам педагогического процесса:

### **1. Целенаправленность**

- Педагог видит несколько возможных вариантов развития взаимодействия;
- Предлагает образцы действий для дальнейшего развития сюжета;
- Педагог старается заинтересовать ребёнка в различных видах деятельности;
- Испытывает удовольствие от общения;
- Педагог инициативен при взаимодействии с детьми;
- Взаимодействие с детьми чаще запланировано;
- Взаимодействие с детьми чаще носит спонтанный характер

### **2.Содержание**

- Педагог привлекает внимания детей к объектам;
- Наличие объяснений на доступном уровне;
- Вовлечение в игру с другими детьми;
- В случае, когда ребёнок играет один, педагог начинает с ним взаимодействовать;
- При неудачах предлагает помощь
- Взаимодействие имеет развивающий характер
- При взаимодействии у ребёнка проявляется активность

### **3.Способы**

- Педагог создаёт по мере необходимости проблемные ситуации в игровой деятельности;
- Поощряет детей к совместной игре;
- Отсутствие угроз при взаимодействии;
- Позволяет детям закончить игры при организации режимных моментов;
- Личная адресованность высказываний;
- Соотнесение используемых в работе методов с достижениями детей;
- Педагог использует в своей работе одни и те же методы и приёмы;
- Педагог прибегает к разнообразным методам, приёмам:  
(Проблемные ситуации, игровой персонаж, художественное слово, сюрпризный момент, приёмы, способствующие эмоциональному проявлению, приёмы, реализующие двигательную активность детей).

#### **4.Результативность**

- Педагог производит оценку поступка ребёнка;
- Проявление инициативы самим ребёнком;
- Ориентация деятельности ребёнка ЗБР;
- Комфортное эмоциональное состояние во время взаимодействия;
- Положительное, радостное состояние ребёнка после взаимодействия.

Данный метод позволяет выявить два вида взаимодействия:

- стандартно-стереотипное – когда взаимодействие строится в соответствии с требованиями образовательной программы, без учета тенденций развития ребенка и с использованием стереотипных способов и форм его организации;

- развивающееся – когда взаимодействие строится, прежде всего, с учетом тенденций развития ребенка (изменяются цели, содержание, способы и формы организации взаимодействия). Оно предполагает гибкое реагирование на процесс и результат развития ребенка.

### **Особенности целостного педагогического процесса**

## **в группах раннего возраста.**

*кпн, доц. каф. дошкольной педагогики*

*Яфизова Р.И.*

В чем специфика организации педагогического процесса в группах раннего возраста?

Специфика организации педагогического процесса в группах раннего возраста объясняется следующими положениями:

— режимом пребывания и деятельности детей раннего возраста (свободный график прихода в учреждение и включения в педагогический процесс), разные виды деятельности обладают синкретичностью (своеобразной нерасчлененностью);

— особенностью развития детей раннего возраста (характеризуется неразвитостью волевого компонента, когда превалирует эмоциональный компонент; высокий уровень зависимости развивающего эффекта в любой деятельности от физиологического комфорта, невозможность длительной концентрации внимания и др.);

— спецификой осуществления познавательного акта через взаимодействие со взрослым, при сопровождающей роли последнего;

— необходимостью единой развивающей среды, которая одновременно важна и для ребенка, и для взрослого (должна помогать освоить необходимые педагогические способы взаимодействия с детьми).

Педагогический процесс обладает особым эмоциональным фоном совместной деятельности взрослого и ребенка в процессе взаимодействия, который способствует привлечению внимания детей, стимуляции познавательной активности, созданию и поддержке ситуации успеха у ребенка в деятельности.

В силу возрастной специфики детей раннего возраста педагогический процесс целостно ориентирован на совместную деятельность взрослых и детей.

Принимая во внимание основное положение отечественной психологии о том, что психика, сознание, личность развиваются, формируются и проявляются

в деятельности, и учитывая, что ведущей в раннем возрасте является предметная деятельность, в организации педагогической работы с ребенком используется деятельностный подход (А. Б. Орлов, Н. А. Палиева, И. В. Левикари, А. М. Щетинина).

Сущность взаимодействия в рамках данного подхода можно рассматривать как процесс «действия вместе», равноправного сотрудничества и общения, направленного на достижение определенного результата деятельности, вследствие чего происходит соразвитие его субъектов — педагога, ребенка, родителя.

Характер и успешность педагогического взаимодействия во многом определяются тем, насколько полно и адекватно учитываются возрастные психологические особенности ребенка.

Какие особенности развития ребенка раннего возраста необходимо учитывать в педагогическом процессе?

Период раннего детства имеет ряд качественных физиологических и психических особенностей, которые определяют методы воспитания и требуют создания специальных условий для развития детей этого возраста (Н. А. Аксарина).

Анализируя этот возрастной этап, практически все ученые отмечают, что периоду раннего детства свойственны следующие характеристики.

1. Интенсивность физического и психического развития (скачкообразность).

Помимо того что период раннего детства один из самых насыщенных в познавательном аспекте из всех возрастных периодов, в настоящее время наблюдается заметная акселерация, которая отражается на результатах развития детей раннего возраста. Многие дети имеют более высокие показатели уже к моменту рождения, раньше начинаются процессы прорезывания зубов, хождения, говорения. Опережающим отмечается и социальное развитие — значительно раньше отмечается кризис трех лет.

2. Повышенная ранимость организма ребенка, недостаточная морфологическая и функциональная зрелость органов и систем (быстрый темп развития осуществляется на весьма неблагоприятном фоне — при незрелости психофизиологических функций организма, а это повышает ранимость).

Малыши в большей степени подвержены заболеваниям из-за несовершенства внутренних органов, высокого уровня утомляемости, им трудно переключиться с одной деятельности на другую, соответственно, доминантой становится процесс возбуждения, и как следствие — неустойчивое эмоциональное состояние.

3. Взаимосвязь физического и психического развития — это общая закономерность, присущая любому возрасту, но в раннем детстве она проявляется особенно ярко, потому что в этот период происходит становление всех функций организма.

Именно в раннем детстве учеными отмечается наиболее прочная связь и зависимость умственного и социального развития от физического состояния и настроения ребенка (например, ухудшение здоровья отражается на отношении к окружающему; снижается восприимчивость, притупляется ориентировочная реакция, дети теряют приобретенные умения — речевые, двигательные, социальные).

4. Яркая специфика психофизиологических и индивидуальных различий (особенно в раннем возрасте важно учитывать индивидуальные, психофизиологические различия — уровень активности, регулярность биоритмов, степень комфортности при адаптации любого вида; настроение, интенсивность реакций, порог чувствительности, отвлекаемость, упорство и внимание).

5. Этому возрасту свойственно яркое удовлетворение ребенком естественных психофизиологических потребностей:

- сенсомоторной потребности;
- потребность в эмоциональном контакте;

— потребности во взаимодействии и общении со взрослыми (контактное общение в 2–3 месяца, познавательное общение в 3–10 месяцев, вербально-невербальное в 10 месяцев — 1,5 года, игровое и деловое общение в 1,5–3 года).

6. Закономерность развития в раннем возрасте подтверждается специфичностью проявления нервных процессов:

— легкостью выработки условных рефлексов, но при этом же сложностью их изменения;

— повышенной эмоциональной возбудимостью;

— сложностью переключения процессов возбуждения и торможения;

— повышенной эмоциональной утомляемостью.

Развитие детей раннего возраста имеет свою неповторимую специфику, что выражается в тесной взаимосвязи физиологических и психологических компонентов.

Соответственно, это тот возрастной период, когда особо важно учитывать и грамотно диагностировать все проявления ребенка при взаимодействии с ним. В обратном случае могут происходить изменения в состоянии ребенка, его развитии на психофизиологическом уровне с нежелательными последствиями.

Каковы особенности педагогического взаимодействия с детьми раннего возраста?

Психологические особенности развития ребенка раннего возраста позволяют определить следующие требования к взаимодействию с ним:

— взрослому необходимо создавать условия для включения ребенка в деятельность, обеспечивать ситуацию успеха в ней, замечать и отмечать его достижения, при этом поощряя их;

— активно участвовать в предметной деятельности ребенка, демонстрируя разнообразные способы выполнения манипуляций с предметом, воздействия одних предметов на другие, называя их свойства, признаки, качества, что постепенно приводит к постижению общественно-исторического содержания, заложенного в предметах;

— проявлять доброжелательное внимание, поощрять вопросы ребенка по поводу предметов и способов их использования;

— терпеливо, внимательно и гибко вести себя по отношению к малышу, поддерживать его инициативу и самостоятельность и вместе с тем проявлять готовность прийти ему на помощь, оказывая ее ненавязчиво и незаметно;

— процесс взаимодействия с ребенком сопровождать эмоционально позитивным, доброжелательным, понимающим общением, иницилирующим его активность, самостоятельность и потребность в достижениях;

— поддерживать стремления ребенка к контактам со сверстниками, привлекать внимание к совместным действиям детей;

— обязательно принимать участие в появляющихся в этом возрасте играх ребенка, брать на себя те или иные роли и через них управлять игрой, развивать ее, вступать с ребенком в диалог, обучая его, таким образом, все новым игровым действиям.

Таким образом, воспитатель в условиях подобно организованного взаимодействия постоянно получает информацию о ребенке, которая в преобразованном виде является материалом к собственному развитию, совершенствованию, профессиональной реализации.

Специфика организации педагогического процесса в группах раннего возраста заключается в том, что педагогический процесс:

— представляет собой последовательно сменяемые ситуации взаимодействия взрослого и ребенка;

— обладает особым эмоциональным фоном совместной деятельности взрослого и ребенка в процессе их коммуникации, который способствует привлечению внимания детей, стимуляции познавательной активности, созданию и поддержке ситуации успеха у ребенка в деятельности;

— педагогический процесс ориентирован на совместную деятельность взрослых и детей.

Педагогический процесс, привычный для восприятия с его внешней стороны, допускает массу ситуаций, опосредованных взаимовлияний педагогов

и воспитанников. От того, как педагог конструирует педагогический процесс с ориентацией на воспитанника и коллектив в целом, зависит, каким ребенок постоянно «видит» перед собой педагога, родителя или сверстника.

В результате сущностью педагогического процесса в группах раннего возраста становится педагогическое взаимодействие как процесс организации жизнедеятельности и общения ребенка со взрослыми и сверстниками (как процесс «действия вместе», равноправного сотрудничества и общения, направленного на достижение определенного результата деятельности, вследствие чего происходит соразвитие его субъектов — педагога и ребенка).

### **ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА В ГРУППАХ КРАТКОВРЕМЕННОГО ПРЕБЫВАНИЯ**

*Магистр педагогики Артемьева Е.Л.*

В наши дни существует большое количество центров раннего развития, как продолжающих традиции воспитания, так и основывающихся на новых технологиях обучения. Вместе с тем значительное сокращение ясельных групп в дошкольных учреждениях в 90-е годы XX века сказалось на практике работы с детьми раннего возраста. Например, значительно уменьшилось количество научной и методической литературы, раскрывающей специфику организации педагогического процесса с детьми до 3 лет; не обогащалась материальная база дошкольных учреждений пособиями и необходимым оборудованием для работы в ясельных группах. Подавляющая часть развивающих программ, разработанных в последние годы, рассчитана на работу с детьми 4 лет и старше. Поэтому сегодня следует говорить не о развитии системы раннего образования, а о его возрождении, необходимости создания новых программ, методических пособий, подготовки квалифицированных кадров, способных за короткое время решить проблему научной организации процесса развития и обучения детей раннего возраста с учетом новых направлений в педагогической теории и практике. Очевидно, что традиционные формы работы с детьми могут не достичь желаемого результата, поэтому важно рассматривать иные, совершенно новые формы организации педагогического процесса.

В последнее время возрастает популярность групп кратковременного пребывания. Родители все больше озабочены проблемами воспитания детей дошкольного возраста. Группы кратковременного пребывания очень привлекательны с этой точки зрения, потому что их можно посещать, начиная с нескольких месяцев и не ежедневно. Это очень удобно для родителей (в частности, мам), которые имеют возможность не работать и которые в то же время заинтересованы в воспитании и развитии своего ребенка. Подобные группы существуют как самостоятельно (в частных центрах), так и при детских садах. Но несмотря на свою популярность, деятельность таких групп не регламентирована. Существуют документы, которые доказывают возможность существования групп кратковременного пребывания, но более подробной информации, например, типового положения о группах кратковременного пребывания нет. Таким образом, можно говорить о противоречии между потребностью в таких группах и их социальным статусом.

Основными образовательными программами для развития детей раннего возраста являются:

- «Кроха» (Программа воспитания, обучения и развития детей до трех лет в условиях семьи. Г.Г. Григорьева, Д.В. Сергеев, Н.П. Кочетова и др.).
- Первые шаги (Программа воспитания и развития детей раннего возраста. Е.О. Смирнова, Л.Н. Галигузова, С.Ю. Мещерякова).
- Программа воспитания и обучения в детском саду. (Под ред. М.А. Васильевой).
- Программа «Истоки» (Базис развития ребенка-дошкольника. Алиева Т.И., Антонова Т.Н., Арнаутова Е.П. и др.).

В данных программах есть характеристика детей раннего возраста, но почти все они ориентированы на развитие личности ребенка именно в детском саду.

Таким образом, выявляется второе противоречие, которое, впрочем, тесно связано с первым – у групп кратковременного пребывания отсутствует не только четкий социальный статус, но и программа, по которой можно было бы работать.

В последние годы все чаще обращается внимание родителей и педагогов на значимость проблемы развития, воспитания и обучения ребенка с рождения до 3 лет, ведь это период быстрого формирования всех свойственных человеку психофизиологических процессов. Отмечается, что от того, в каких условиях будет протекать эта стадия развития, во многом зависит будущее ребенка. По данным Всемирной Организации здравоохранения, раннее детство является самой важной стадией развития человека на протяжении всей жизни. Ранние восприятия определяют состояние здоровья, образование и участие в экономической деятельности на протяжении дальнейшей жизни. Период в жизни от рождения до трех лет рассматривается как уникальный в плане решения обучающих, развивающих и воспитательных задач. В первые годы жизни важно обеспечить физическое, умственное, нравственное и эстетическое развитие детей.

Концепция раннего детства по Л.С. Выготскому – Д.Б. Эльконину указывает, что основными новообразованиями возраста являются: развитие восприятия, интеллекта, речи. Авторы отмечают, что определяющая роль в развитии ребенка – насыщенная предметная среда, взаимодействие со взрослым, а базовые потребности ребенка состоят в любви и принятии, в манипулировании предметами и во взаимодействии со взрослым.

К концу первого года жизни ребенка изменяется социальная ситуация развития, с расширением возможностей возрастает активность ребенка, теперь его интерес направлен на манипуляции с предметами, расширяется круг социальных контактов. В данный период жизни ребенок автономен, но с другой стороны, он все так же зависим от взрослого. Активность и самостоятельность ребенка требуют изменения его отношений со взрослым, который должен учитывать потребности ребенка, опираться на его возможности. Как известно, главным взрослым в жизни каждого ребенка является его родитель.

Отношение ребенка к воспитателю, так или иначе, формируется через призму отношения его родителя к воспитателю. Вся образовательная деятельность ребенка раннего возраста «сходит на нет», если родители не

заинтересованы в развитии ребенка. Поэтому важно включать в образовательный процесс не только самого ребенка, но и его родителей.

Заинтересованность родителей в группах кратковременного пребывания для детей раннего возраста не случайна. С одной стороны, определенный воспитательный и образовательный эффект возможен при длительном и постоянном воздействии на ребенка. В данном случае ситуация совсем иная – родитель приходит с ребенком 2-3 раза в неделю на час-два, не больше. Возможно, результативнее было бы посещать детский садик, где воспитатель занимается с детьми целый день. Но с другой стороны, если родители принимают непосредственное участие в жизни своего ребенка, занимаются его воспитанием и развитием, то все, чему он научается в группе, идет ему только на пользу. Очень многое зависит от родителей и от того, продолжают ли они заниматься с ребенком после занятий в группе.

Таким образом, для того, чтобы родители включались в образовательный процесс, необходима особая форма его организации.

Исследования последних лет позволили нам обратиться к личностно-ориентированной педагогике, в которой ребенок рассматривается как субъект педагогического процесса.

Взгляд на ребенка как на субъекта - это основа для идеи педагогического сопровождения, который был отражен в работах Л.Н. Бережновой, М.Р. Битяновой, О.С. Газмана, Е.И. Казаковой, Л.Б. Лаптевой, М.С. Полянского, И.В. Серебряковой, Л.Г. Тариты. В современном мире подчеркивается значимость индивидуализма человека и ценности личности, которую наиболее полно можно реализовать в процессе педагогического сопровождения.

Существует много взглядов на определение термина педагогического сопровождения. Одна из трактовок этого термина существует у Л.Н. Бережновой, которая считает, что сопровождение предполагает систему взаимодействия с учащимся для формирования, стимулирования, развития, корректировки и оптимизации прохождения образовательного маршрута.

М.С. Полянский и Е.И. Казакова выделяют следующие причины возникновения теории педагогического сопровождения:

— иное понимание процесса развития как процесса разрешения человеком проблемных ситуаций, возникающих в различных сферах его жизни и в первую очередь в профессиональной сфере;

— выдвижение на первый план процесса саморазвития, который можно рассматривать, как способность человека становиться и быть подлинным субъектом собственной жизни, превращать свою жизнь в деятельность, предмет практических преобразований;

— возникновение в современной жизни человека множества проблемных ситуаций профессионального и личностного характера, обладающих как позитивным, так и негативным действием и, несомненно, влияющих на развитие человека;

— определение в качестве главной социальной задачи – задачи оказания помощи человеку в решении возникающих проблем, при этом главным значимым условием оказания данной помощи является видение человека как самостоятельного активного субъекта развития.

Кто же является участниками педагогического сопровождения? Это воспитатели, конечно же, сам ребенок, его родители и ближайшие родственники. Философия педагогического сопровождения подразумевает работу со всеми участниками. Но педагогическое сопровождение – это не традиционная форма организации работы с родителями, педагогами и ребенком. При осуществлении педагогического сопровождения предполагается опора на субъектные проявления детей, и подразумевается разработка индивидуальных образовательных маршрутов, реализация которых, в свою очередь, требует особого способа взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Одним из показателей педагогического сопровождения является осознание субъектом своих действий. Например, родители должны знать и понимать, зачем они отвечают на вопросы педагога, а педагоги, в свою очередь, должны иметь четкое представление о важности и необходимости бережного обращения с

ребенком, как с индивидуальной личностью. Следовательно, констатирующий этап исследования в режиме педагогического сопровождения будет включать в себя не только основные цели (определить уровень, например, социальной адаптации ребенка). Также будут присутствовать побочные цели, такие как заинтересовать родителей или воспитателей в осуществлении педагогического сопровождения. Как же можно организовать подобный констатирующий эксперимент с преобразующим компонентом?

Вариант выхода из подобной ситуации нам видится в организации тренингов-семинаров для родителей, на которых они могут узнать больше своего ребенка, а исследователь в то же время получит информацию о типе взаимоотношений в семье или об отношении родителя к своему ребенку. Также подобные тренинги дадут исследователю возможность получить информацию о каждом ребенке отдельно, что в дальнейшем поможет при построении индивидуального маршрута ребенка.

Нельзя забывать о всеобщей компьютеризации общества, более того, нужно с пользой использовать это качество современных людей. Можно организовывать обсуждения среди родителей на специальных Интернет-сайтах, тем самым, заинтересовывая их в воспитании ребенка и помогая им решать определенные проблемы воспитания детей.

Кто же будет осуществлять педагогическое сопровождение родителей и их ребенка? Конечно же, воспитатель. Так как педагогическое сопровождение – это новая форма организации работы, то и педагоги должны иметь специальную подготовку для осуществления взаимодействия с ребенком на занятиях. Помимо этого, важно не забывать о личностных качествах педагога. В основе идей педагогического сопровождения лежит представление о значимости индивидуализма человека и ценности личности. Значит, педагог ни в коем случае не должен придерживаться авторитарных взглядов в воспитании. Он должен понимать значимость индивидуальности ребенка и важность ненасильственного отношения к нему.

Пока нет специальной образовательной программы, которая готовила бы специалистов к осуществлению педагогического сопровождения. Но педагоги, проводящие свою деятельность в таком режиме, конечно существуют. Какую же диагностику можно провести на констатирующем этапе исследования, чтобы определить, осуществляет ли педагог педагогическое сопровождение, готов ли к нему и на каком уровне? Отмечая наличие преобразующего компонента на констатирующем этапе, можно выбрать семинар одну из форм организации работы с педагогами. На семинаре можно организовать решение педагогических ситуаций – исследователь может увидеть, какие методы применяют педагоги, в каком стиле они предпочитают работать. Педагоги, в свою очередь – расширить свои познания в вопросах развития детей.

Конечно, это не единственные формы организации работы с родителями и педагогами в режиме педагогического сопровождения. Педагогическое сопровождение – это достаточно новый способ организации работы, поэтому у него нет четко выработанной диагностики и методов исследования. Но с другой стороны, именно этот способ подходит для осуществления воспитания и развития ребенка с учетом гуманистического мировоззрения и современных требований к воспитанию детей. Гибкость, ориентировка на индивидуальность и результативность позволяет говорить о педагогическом сопровождении как одной из главных форм организации педагогического процесса.

## **К ПРОБЛЕМЕ РАННЕГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ ТРЕТЬЕГО ГОДА ЖИЗНИ В УСЛОВИЯХ ГРУПП КРАТКОВРЕМЕННОГО ПРЕБЫВАНИЯ**

*кпн, доц. каф. дошкольной педагогики*

*Яфизова Р.И.*

Раннее детство – это особый период становления всех органов и систем ребенка; это возраст, когда происходит «закладка» основ здоровья и характера человека. Как писал Л.С. Выготский – «ранний возраст сензитивен во всем». Это период бурного сенсорного развития, формирования наглядно-действенного

мышления, особой чувствительности к речевому обучению – период формирования второй сигнальной системы и основных ее функций – обобщения и отвлечения от действительности. Это период начала формирования личности, а также начало социального развития. Именно поэтому крайне важно создать маленькому ребенку максимально благоприятные условия для роста, воспитания, развития независимо от того, где проходит этот период детства – в семье или детском саду.

В XX веке определилась и закрепились тенденции передачи вековых функций воспитания детей от семьи общественным образовательным учреждениям – сначала детскому саду, затем школе.

В нашей стране десятилетиями создавалась и была создана особенная, государственно-общественная система дошкольного образования детей, начиная с самого раннего возраста. Эта система базировалась на достаточно фундаментальной медико-психолого-педагогической основе; функционировали ясли, детские сады. В 60-х годах появился новый, «объединенный тип учреждения» – ясли - сад, в котором воспитывались дети с двухмесячного возраста до семи лет.

Частичная утрата традиций семейного воспитания, переориентация родителей и, прежде всего, матери, с ценностей семьи на ценности социального роста не могли отразиться на детско-взрослых отношениях. Из исследований психологов известно, что раннее разлучение ребенка с матерью (Н.Н. Авдеева, С.Ю. Мещерякова), нарушение привычных тенденций общения с родителями, зачастую некачественное выполнение воспитателем детского сада «материнских функций» способно привести к ранней невротизации личности ребенка, закрепляющейся в последующем в школе.

В начале 90-х годов система воспитания детей раннего возраста стала целенаправленно сокращаться по ряду причин:

□ из-за низкого коэффициента рождаемости, высокого уровня младенческой смертности;

□ в результате введения государственной политики, ориентированной на семейное воспитание ребенка до достижения им 3-летнего возраста.

Стали закрываться имеющиеся в стране ясли, группы для детей раннего возраста в детских садах. Длительное время ступенью дошкольного образования не был востребован возрастной период, касающийся воспитания ребенка раннего возраста. И только на рубеже нового столетия вновь появилась устойчивая тенденция спроса родителей, имеющих детей раннего возраста, на данный вид образовательных услуг.

Кризис системы общественного дошкольного образования, заявивший о себе в середине 90-х, как никогда обострил проблему помощи и поддержки семьи, не имеющей специальных знаний и необходимого опыта в воспитании маленьких детей.

Предоставленная родителям возможность при желании воспитывать ребенка до трёхлетнего возраста в условиях семьи (отпуск по уходу за ребенком), бесспорно, исключает негативы общественной системы воспитания, так как с самым близким человеком малыш чувствует себя любимым, спокойным, счастливым; в этом заключается залог его благополучия и душевного комфорта.

Однако и в семейном воспитании ребенка раннего возраста сегодня выявились свои минусы. Главная проблема заключается в том, что семья оказалась один на один со своим малышом, который нередко имеет сложности (отклонения) в развитии, состоянии здоровья. В дошкольной педагогике появился термин «проблемная мать», не умеющая правильно общаться с маленьким ребенком, не владеет адекватным возрасту способом взаимодействия с ребенком.

Другая сторона рассматриваемого вопроса имеет не меньшую проблематичность. Раннее развитие ребёнка, точнее, раннее обучение ребёнка первых трёх, четырёх, а не редких случаев и двухлетнего возраста.

Родители, окрылённые способностями ребёнка в раннем возрасте легко запоминать большой объём информации, осваивать множественные действия и даже делать умозаключения (хотя названные способности вполне соответствуют

нормальному психофизиологическому развитию детей, особенно до трёх лет) бояться упустить что-то очень важное в развитии малыша.

Проблема заключается в том, что акценты в развитии ребёнка с точки зрения многих пап и мам сдвигаются в знаниевое поле. Такой родитель волнуется за то, что ребёнок, которому уже два года ещё не умеет читать или же не начал изучать иностранный язык.

Раннее обучение ребёнка – это всегда проблема родителей, а не малышей. Это всегда стремление испытать гордость за свои родительские достижения. Часто родители стремятся к этому любой ценой, а не успешность дитя расценивается или как личное поражение или же как «приговор» неспособности чуть ли ни на всю оставшуюся жизнь. Практические психологи и педагоги из практики знают, что если к ним пришёл ребёнок, прошедший школу раннего развития, то это, прежде всего, проблемные родители, а потом уже – трудные дети (А.Л. Венгер, Е.И. Морозова; Ж.В. Цареградская).

Затрагивая проблематику раннего развития, необходимо сослаться на известные в психолого-педагогической науке факты о том, что особенность развития головного мозга ребёнка позволяет усваивать большой объём информации, ведь в течение первого года жизни мозг развивается на 60%, а к трём годам на 80%. Но это развитие происходит не за счёт появления новых клеток мозга, а за счёт разветвления нервной сети, миелинизации нервных волокон и образования связей между ними. Это говорит о том, что задачей развития головного мозга становится не столько накопление информации, сколько её систематизация (Е.Д. Дмитриева, А.Р. Лурия, Л.Г. Соловьёва и многие другие).

Ребёнку необходимо, чтобы была накоплена и систематизирована определённая часть информации о внешнем мире, представления об окружающем, которые будут способствовать процессу успешной социальной адаптации. На развитие влияют те знания, которые ребёнок может адекватно применить на практике, которые востребованные жизненной необходимостью.

Таким образом, доказанным фактом является то, что возможности раннего обучения действительно колоссальны и есть механизмы его задействовать. Проблема в том, что реальная потребность растущего и развивающегося ребёнка раннего возраста заключается в эмоциональном контакте с принятым взрослым, в удовлетворении моторной, двигательной активности, в формировании умений и навыков.

Многообещающее раннее развитие посредством раннего обучения, которое современные родители стремятся начать практически с первых месяцев жизни ребёнка, к сожалению, не отличается разнообразием. Зачастую в «раннее развитие» включено обучение чтению, счёту, навыку арифметики, иностранному языку. Даже такой неполный перечень уже позволяет увидеть картину неких знаний и умений ребёнка, которые ему просто не нужны, не говоря уже о том, что они не имеют никакого развивающего потенциала.

Специфика детского восприятия такова, что лучше всего ребёнок раннего возраста усваивает то, что видит, с чем манипулирует и о чём слышит, а значит получает в непосредственном взаимодействии со взрослым. На обозначенные процессы влияет ещё и какой имеет контекст осуществляемое взрослым взаимодействие, насколько оно эмоционально-комфортно для ребёнка. Ребёнок воспринимает, запоминает и пользуется информацией, которая дана ему в непосредственном контакте, эмоциональном общении, со множеством интонаций.

В процессе взаимодействия со взрослым у ребёнка в возрасте до трёх лет, как ни в каком другом периоде складывается эмоциональный опыт, первичный навык социальных контактов, эмоциональных переживаний. На третьем году жизни адекватно развитый ребёнок задаётся вопросом «Что с этим делать?», «Для чего это?», он уже не ограничивает своё восприятие окружающего мира вопросом «Что это?», «Кто это?».

Ни одно самостоятельно прочитанное слово и узнанная цифра на плакате не даёт ответа на такие вопросы и тем более запоминание слов на английском языке, например, вне контекста погружения в него.

Итак, необходимость в раннем развитии ребёнка несомненна, но методы, которые для этого используют, и способы организации не отвечают никаким классическим и современным научным подходам и принципам в психолого-педагогических науках.

В контексте данной проблемы возникает вопрос: кто и где занимается ранним развитием и обучением ребёнка второго, третьего года жизни?

Естественно, это государственные дошкольные образовательные учреждения, в которых есть группы раннего возраста. Но ситуация сегодня такова, что многие желающие родители не имеют возможности отдать ребёнка в детский сад из-за дефицита мест в группах раннего возраста. Ещё одним камнем преткновения становится малоквалифицированный педагогический состав, как правило, работающий на группах раннего возраста. Отсутствие комплексного подхода к организации развития и воспитания детей раннего возраста, зафиксированного в образовательных программах, учитывая современные реалии социального заказа. А так же желание родителей, именно в этот возрастной период - «дать ребёнку всё»! И убеждённое мнение, что в государственном дошкольном учреждении это будет сделать практически невозможно.

Самая сложная ситуация на сегодняшний день складывается с группами раннего развития в частных развивающих центрах. Причиной этого является нерегламентированность образовательных услуг предоставляемых детям и родителям как заказчикам. Администрация многих центров раннего развития зачастую не проявляет компетентности в вопросах организации данного типа образования, ориентируясь в большей степени на запросы родителей коммерческие интересы компании. В результате происходят множественные нарушения, связанные с распределением нагрузки для детей раннего возраста, подбора занятий и, главное, приоритетных целей и задач развития.

В последние годы в психолого-педагогической теории и практике наиболее актуальными вопросами, обращающими на себя внимание, стали: недостаточное нервно – психическое развитие детей, поступающих из семьи в дошкольное

учреждение (К.Л. Печора); большой процент детей с отклоняющимся поведением (Л.Н. Павлова, Е.О. Смирнова); адаптация ребёнка к ДООУ (Г.Г. Григорьева, Л.В. Самарина, В.А. Холопова), большая потребность родителей в профессиональной помощи в вопросах воспитания детей раннего возраста.

Благоприятным для детей раннего возраста в реализации задач развития является «интегрированный тип воспитания» (Л.Н. Павлова), который предполагает органичное сочетание семейного и общественного воспитания. Формой реализации данного типа воспитания может стать группа кратковременного пребывания детей раннего возраста «Мать и дитя», в ДООУ, которая позволит реализовать развивающее взаимодействие родителей и детей, а также взаимодействие детей раннего возраста со сверстником и более широким, чем в семье кругом взрослых, что позволит приобрести первый социальный опыт общения в окружающем мире.

Модель дошкольной образовательной системы – совместное с семьей воспитание детей в условиях детского сада – обеспечивает развитие личности ребенка и гармоничных отношений с ним взрослых.

Цель такой группы не только воспитание и обучение ребенка силами опытных специалистов, но и помощь, и поддержка родителей в решении сложных психолого-педагогических задач социализации и индивидуализации ребенка.

Направления деятельности групп кратковременного пребывания:

1. индивидуальные занятия педагога с ребенком в присутствии родителя с целью практического обучения родителей развивающему взаимодействию с ребенком;
2. совместные занятия с детьми и родителями, стимулирующими развитие разных видов детской деятельности: двигательной, речевой, игровой, художественной;
3. психолого-педагогическая поддержка семьи.

Организация педагогического процесса группы кратковременного пребывания детей раннего возраста в детском саду качественно отличается от традиционной системы воспитания:

- во-первых, режимом пребывания и деятельности, (свободный график прихода и включения в педагогический процесс);

- во-вторых, спецификой взаимодействия субъектов педагогического процесса в триаде «родитель-ребенок-педагог», при сопровождающей роли последнего;

- в-третьих, единая развивающая среда, одновременно важная для ребенка и его родителей, помочь родителям освоить необходимые педагогические способы взаимодействия с детьми.

Специфика организации педагогического процесса в группе кратковременного пребывания заключается в следующем:

- педагогический процесс, строится на ситуациях взаимодействия взрослого и ребенка;

- особый эмоциональный фон совместной деятельности взрослого и ребенка, который способствует привлечению внимания детей, стимуляции познавательной активности, создание и поддержка ситуации успеха у ребенка в деятельности;

- ориентация педагогического процесса на совместную деятельность взрослых и детей;

- привлечение внимания детей к сверстникам, ориентация на совместные действия партнеров.

Принимая во внимание основное положение отечественной психологии о том, что психика, сознание, личность развиваются, формируются и проявляются в деятельности и, учитывая, что ведущей в раннем возрасте является предметная деятельность, в организации педагогического взаимодействия с ребенком используется деятельностный подход (А.Б. Орлов, Н.А. Палиева, И.В. Левикари, А.М. Щетинина). Сущность взаимодействия в рамках данного подхода можно рассматривать как процесс действия вместе, равноправного сотрудничества и

общения, направленного на достижение определенного результата деятельности, вследствие чего происходит со-развитие его субъектов – педагога, ребенка, родителя.

Характер и успешность педагогического взаимодействия во многом определяются тем, насколько полно и адекватно учитываются возрастные психологические особенности ребенка. Психологические особенности развития ребенка раннего возраста позволяют определить следующие требования к взаимодействию с ним:

- взрослому необходимо создавать условия для включения ребенка в деятельность, обеспечивать ситуацию успеха в ней, замечать и отмечать его достижения, поощряя при этом действительные достижения ребенка;

- активно участвовать в предметной деятельности ребенка, демонстрируя разнообразные способы выполнения действий с предметом, воздействия одних предметов на другие, называя их свойства, признаки, качества, что постепенно приводит к постижению общественно-исторического содержания, заложенного в предметах;

- проявлять доброжелательное внимание, поощрение вопросов ребенка по поводу предметов и способов действия с ними;

- терпеливо, внимательно и гибко вести себя по отношению к малышу, поддерживать его инициативу и самостоятельность, и вместе с тем проявляя готовность прийти ему на помощь, оказывая ее ненавязчиво и незаметно;

- процесс взаимодействия с ребенком сопровождать эмоционально позитивным, доброжелательным, понимающим общением, иницирующим его активность, самостоятельность и потребность в достижениях;

- поддерживать стремления ребенка к контактам со сверстниками, привлекать внимание к совместным действиям детей;

- обязательно принимать участие в появляющихся в этом возрасте играх ребенка, брать на себя те или иные роли и через них управлять игрой, развивать ее, вступать с ребенком в диалог, обучая его, таким образом, все новым игровым действиям.

Все указанные требования к взаимодействию родителя с ребенком раннего возраста легли в основу организации педагогического процесса в группе кратковременного пребывания ребенка в детском саду, благодаря чему осуществляется социальное развитие и формирование социальной компетенции ребенка.

Таким образом, оптимально осуществлять развитие детей раннего возраста, используя развивающий потенциал групп кратковременного пребывания, так как педагогический процесс в реализации всех его компонентов (цель, содержание, средства, результат), возможно, отождествлять с процессом педагогического взаимодействия.

### **Программа Детство раскрывает особенности адаптации ребенка раннего возраста к условиям детского сада**

*кпн, доц. каф. дошкольной педагогики*

*Яфизова Р.И.*

Особым событием в жизни малыша 1,5 - 3 лет является знакомство с детским садом. Новая ситуация социального развития ребенка несомненно положительно сказывается на его достижениях и успехах, но в том случае, если адаптация крохи к дошкольному учреждению прошла легко и естественно.

Педагогу следует помнить, что данный процесс достаточно труден для малыша. Ребенок раннего возраста еще очень привязан к родителям, не готов расставаться с ними надолго. Кроме того именно в раннем возрасте наблюдается интенсивное физическое и психическое развитие ребенка, поэтому любые изменения привычной обстановки, новые условия, в которые попадает малыш могут привести к чрезмерному напряжению жизненных сил, нарушить гармоничность и последовательность развития.

Поскольку у ребенка раннего возраста только начинает формироваться эмоциональная сфера – чувства еще весьма неустойчивы – то изменение привычного распорядка часто сопровождается беспокойством, напряженностью, раздражительностью. Малыш постоянно плачет, не отходит от значимых

взрослых (родителей, бабушки, дедушки), просится на руки, старается держаться в стороне от других детей.

Следует помнить, что отсутствие эмоциональных проявлений, замкнутость и заторможенность поведения тоже сигнализируют о наличии проблем в привыкании ребенка к детскому саду. Кроме того на протекание процесса адаптации будут влиять особенности темперамента малыша. Не лишним будет поинтересоваться у родителей, как ведет себя ребенок в привычной обстановке, тогда легче будет предвидеть специфику поведения ребенка в период адаптации.

Переживания ребенка часто влияют на сон и аппетит – малыш плохо засыпает, отказывается от еды. Детей не привлекают игрушки, пропадает интерес к окружающему пространству, снижается речевая активность.

В этот период, вследствие ослабления жизненных сил, организм ребенка перестает активно сопротивляться инфекциям, что приводит к частым болезням.

Вместе с тем, процесс адаптации у каждого малыша проходит по-разному, в зависимости от его индивидуально-типологических особенностей и той социальной обстановки, которая окружает ребенка.

Тем не менее, выделяют три степени адаптации детей раннего возраста к условиям детского сада – легкую, среднюю и тяжелую. В основе данной градации лежат такие показатели как:

- Быстрота нормализации эмоционального самочувствия ребенка;
- Проявление положительного отношения к педагогам и сверстникам;
- Наличие интереса к предметному миру;
- Частота и длительность острых вирусных заболеваний.

Легкая адаптация проходит в течение 1—2 недель. Переживания ребенка наблюдаются не более 14 дней. Малыш быстро начинает проявлять интерес к окружающим: воспитателям и детям, наблюдаются незначительные нарушения сна и аппетита. Ребенок не болеет, к концу второй недели он уже легко расстается с родителями, нормализуется его эмоциональное состояние.

При адаптации средней тяжести у детей наблюдаются значительные нарушения сна и аппетита, которые приходят в норму к концу месяца. Малыш обычно пассивен, капризничает, раздражителен, часто плачет, его не интересуют игрушки, он перестает пользоваться активным словарем. Часто происходят нарушения в работе вегетативной нервной системы – это выражается в появлении бледности кожных покровов, потливости, появляются тени под глазами, фиксируется изменение стула. Ребенок подвержен инфекционным заболеваниям, которые протекают в тяжелой форме. Обычно описанная симптоматика начинает проходить через месяц, после первого посещения детского сада.

Наиболее опасна для здоровья малыша тяжелая степень адаптации к дошкольному учреждению. Ребенок трудно привыкающий к детскому саду как правило подвержен длительным и тяжелым заболеваниям. Иммунная система малыша не справляется с инфекциями, и они начинают сменять одна другую. Он эмоционально истощен, капризничает, часто наблюдаются невротические состояния. Родителей и педагогов беспокоит аппетит крохи – он отказывается от еды, попытки накормить могут заканчиваться рвотой. Нарушается сон, ребенок спит очень чутко, часто просыпается, плачет во сне, долго не может заснуть. Малыша не радует окружающая обстановка. Он отказывается играть с любимыми игрушками, почти не общается с другими детьми, пассивен в общении с взрослыми. В зависимости от индивидуально-типологических особенностей (типа высшей нервной деятельности, вида темперамента) ребенок может быть или тихим и подавленным, или наоборот агрессивным и истеричным. Такое состояние может наблюдаться в течение нескольких месяцев, при этом угнетаются все жизненные силы малыша, замедляются темпы физического и психического развития.

До поступления малыша в дошкольное учреждение можно определить насколько легко пройдет его адаптация к новым социальным условиям.

Основными критериями, влияющими на характер адаптации ребенка раннего возраста к условиям детского сада, выступают:

1. *Особенности его физического состояния.* Если ребенок здоров, не был подвержен частым инфекционным заболеваниям, физически развит, то он обладает высокими адаптивными возможностями, его организм легче справится с новыми нагрузками. Четкий распорядок дня малыша в условиях семьи, хороший сон, правильное питание способствуют быстрому привыканию ребенка к детскому саду.

2. *Возраст малыша.* Существуют определенные периоды раннего возраста, неблагоприятные для поступления ребенка в дошкольное учреждение. Как правило, это возрастные кризисы (1 и 3 года). Возникающее в связи с кризисной ситуацией противоречие между возможностями и потребностями ребенка провоцирует напряжение нервной системы, которая только начинает складываться, в результате наблюдается чрезмерное напряжение в его поведении, капризы, раздражение. Изменение социальных условий в этот период только усугубляет положение и закономерно приводит к тяжелой затяжной адаптации к детскому саду.

Кроме того, многие психологи обращают внимание на такой феномен как глубокая связь ребенка раннего возраста с близкими родственниками, в первую очередь с матерью. Привязанность к матери – естественное условие гармоничного развития малыша, фактор успешной социализации ребенка, способствующий появлению таких субъектных проявлений как активность, инициативность, самостоятельность, коммуникативность. Привязанность возникает у ребенка в возрасте 5-6 месяцев как следствие длительного и регулярного эмоционального контакта с матерью. К концу первого года проявляется в виде положительных эмоций, при общении с мамой и появлении волнения и беспокойства, когда ее рядом нет. Психологи считают, что самым интенсивным периодом, когда привязанность достигает своего пика, является возраст ребенка от 7 месяцев до 1,5 лет. Именно в этот возрастной период малыши начинают испытывать страх перед чужими людьми, как правило, при правильном воспитании и развитии это чувство проявляется недолго до 1 года 8 месяцев. Далее дети более спокойно реагируют на появление незнакомых людей.

Поэтому, отдавая малыша в детский сад, необходимо обратить внимание на эту особенность психического развития малыша и выбрать более подходящий возраст для посещения дошкольного учреждения.

3. Готовность ребенка к предметной деятельности и общению с окружающими. Малышу легче адаптироваться к новым социальным условиям, если он владеет навыками ситуативно-делового общения, готов сотрудничать со сверстниками и взрослыми в процессе элементарной игровой деятельности, инициативен, активен, самостоятелен в процессе данного взаимодействия. Если в условиях семьи с ребенком играли мало, преобладали только эмоциональным контактам, то в детском саду такой ребенок будет испытывать недостаток внимания и чувствовать себя одиноко. Если в семье малыша научили действовать с игрушками, он обладает элементарными исследовательскими умениями, то отвлечься от ситуации разлуки со значимыми взрослыми ему будет значительно легче. Его будут привлекать интересные новые игрушки и радовать возможность действовать с ними. А готовность к сотрудничеству поможет ребенку привлечь внимание педагога, если этого требует возникшая проблемная ситуация.

4. Готовность ребенка сотрудничать со сверстниками. Период раннего возраста является благоприятным для развития положительного отношения малыша к сверстникам. Ребенок, не владеющий умениями устанавливать контакты с другими детьми, не готовый положительно реагировать на желание ровесника поиграть с ним или рядом, взять на время игрушку, тяжелее адаптируется к условиям детского сада.

### **Действия воспитателя, способствующие успешной адаптации ребенка раннего возраста к условиям детского сада**

Организация адаптационного периода ребенка начинается задолго до его прихода в группу. Педагогу важно познакомиться с родителями малыша. Воспитателю необходимо рассказать об особенностях работы группы, обязательно обратить внимание на режим жизнедеятельности детей и сделать

акцент на необходимости максимально приблизить к данному режиму распорядок дня будущего воспитанника детского сада. В процессе беседы педагог может получить полную информацию о ребенке:

- об особенностях его здоровья, физического развития, частоте и тяжести перенесенных заболеваний;
- о наиболее частой реакции ребенка на новую обстановку, незнакомых людей;
- о качестве развития культурно-гигиенических навыков (пользуется ли сам туалетом, самостоятельно ли принимает пищу, умывается, одевается и т.д.);
- о степени владения навыками ситуативно-делового общения, готовности включиться в процесс сотрудничества со сверстниками или взрослыми, с удовольствием ли играет с взрослыми, действует с игрушками. Посоветовать родителям, отложить или наоборот ускорить процесс поступления в детский сад в зависимости от возраста малыша.

Для эффективности процесса привыкания ребенка к новой обстановке можно предложить родителям до регулярного посещения детского сада приводить малыша на прогулку в детский сад, чтобы ребенок мог включиться в игровые действия с другими детьми, привык к воспитателям, можно предложить посетить групповую комнату, дать малышу возможность привыкнуть к обстановке группы, поиграть в игрушки, представленные в помещении. При желании можно посетить группу несколько раз подряд, для снятия у ребенка тревожного состояния. Если воспитатель заметил, что кроху заинтересовала какая-то игрушка, то обязательно нужно обратить внимание малыша на возможность еще раз поиграть с ней, когда он придет в следующий раз, сказать, что игрушка его будет с нетерпением ждать. Главное – вызвать у ребенка желание еще раз посетить группу.

Первостепенная задача родителя в этой ситуации помочь освоится ребенку в группе, показать своим поведением, что здесь комфортно и безопасно, поддержать интерес к окружающему. Не лишним будет обращать внимание на

то, как родителю нравится группа, привлечь малыша к интересной игрушке, подбадривать любые активные действия ребенка – пройтись по группе, поиграть, посмотреть, чем занимается воспитатель.

Одновременно в зависимости от полученной от семьи информации о малыше воспитатель активно взаимодействует с родителями, привлекая их к решению проблем адаптации ребенка к новым социальным условиям. Так, если в семье преобладает эмоционально-личностное общение с малышом, воспитатель рекомендует родителям в условиях семейного воспитания включать ребенка в разнообразные игры с предметами, создавать условия для проявления активности и инициативности ребенка в процессе предметной деятельности. Если малыш не готов к решению задач самообслуживания, то педагог советует маме и папе поощрять самостоятельность ребенка в данных процессах, больше хвалить малыша за успехи, быть терпеливым к неудачам, затраченному времени. В случае наличия у ребенка проблем в общении с незнакомыми людьми можно предложить семье расширить круг общения малыша, водить его в гости, приглашать к себе знакомых и родственников для формирования навыков общения и сотрудничества, нивелирования боязни незнакомых людей. Аналогично может решаться проблема взаимодействия ребенка со сверстниками. Если малыш не готов сотрудничать с ровесниками, часто проявляет агрессию или наоборот пассивен и боязлив в их окружении, старается держаться в стороне от детей, можно предложить родителям чаще посещать детские площадки, помогать ребенку включаться в игровой диалог со сверстниками, приглашать малыша к себе домой, устраивать детские праздники.

Все перечисленные выше приемы позволят облегчить процесс подготовки малыша к посещению детского сада.

Не менее важно создать благоприятные условия для ребенка в первые дни посещения группы. Самое главное – расположить к себе малыша. Установить контакт важно в присутствии мамы или папы (обоих родителей), лучше называть малыша тем именем, к которому он привык в семье – эту информацию педагогу

лучше узнать заранее. Если ребенок позволит можно помочь ему раздеться, в этот момент для малыша важен тактильный контакт, который легко осуществить именно в процессе раздевания. В первые минуты нужно быть рядом с ребенком, познакомиться с другими детьми, поиграть. Для снижения чувства тревожности, беспокойства попросите родителей принести любимую игрушку малыша, можно оставить мамину или папину вещь. Такие приемы помогают ребенку справиться со стрессом. Можно предложить малышу выбрать собственный шкафчик для раздевания, попросить родителей найти дома для него наклейку или взять привлекательную эмблему из представленных воспитателем вариантов. Аналогично можно предложить выбрать кроватку.

Важным условием облегчения процесса адаптации ребенка к детскому саду является правильная тактика общения с малышом. Нельзя игнорировать его желания – если у крохи есть потребность посидеть у воспитателя на руках, педагог должен удовлетворить данное желание. Нужно стараться переключить внимание ребенка на новые игрушки, увлекательную деятельность, предложить в чем-то помочь педагогу. Особым эффектом снятия напряжения обладают тактильные игры «Сорока-ворона», «Ладушки» и т.д. сопровождение взаимодействия с ребенком потешками, прибаутками, другими элементами устного народного творчества.

Таким образом, в процессе адаптации ребенка можно использовать такие формы и методы работы как: элементы телесной терапии, исполнение колыбельных песен перед сном, релаксационные игры (за основу упражнений по релаксации можно взять элементы дыхательной гимнастики, приемы мышечного и эмоционального расслабления), элементы сказкотерапии, развивающие игры и т.д. проведение данных форм работы с ребенком требует от взрослого четкого выполнения определенных правил:

- Добровольное участие ребенка в игре.
- Воспитатель включается в игру как полноправный партнер, вовлекая детей в игровую ситуацию.

- Многократное повторение игр, которое является необходимым условием развивающего эффекта.
- Педагог не производит оценочные действия, давая возможность ребенку возможность проявить, выразить себя.

Хорошим диагностическим эффектом обладает беседа с детьми о любимой игрушке, которую малыш берет с собой в детский сад. Очень важно, чтобы ребенок дома самостоятельно выбрал игрушку, с которой он хотел бы вместе посещать группу. Можно предложить родителям придумывать истории про любимую игрушку, рассказывать их ребенку по пути в дошкольное учреждение. На протяжении первого месяца посещения детского сада ребенку можно задавать вопросы про любимую игрушку (Нравится ли твоей игрушке (зайчку, мишке) в детском садике? Как она себя чувствует? Ей грустно или весело? Чем она сегодня занималась?). Ответы позволяют увидеть, есть ли динамика процесса адаптации, что беспокоит малыша, какие наблюдаются успехи и достижения, каково самочувствие ребенка. Любимая игрушка выполняет сразу несколько взаимосвязанных функций: функции психологической защиты для ребенка, функции партнера по общению, выступает посредником между взрослым и ребенком, помогает установить эмоционально положительный контакт с ребенком. Любимые игрушки детей способствуют обретению чувства «Я» и осознанию своих переживаний. Дети с трудной адаптацией к ДОО приписывают ей свое эмоциональное состояние: «Ей грустно», «Она плачет», «Мишка ждет папу». Именно со любимыми игрушками дети проигрывают и переживают все, что с ними происходит: сон, кормление, игра, ожидание родителей и так далее. Дети раннего возраста часто наделяют любимую игрушку своими чертами и «отдают» ей свои переживания.

В период адаптации малыша к условиям детского сада особый акцент важно сделать на процессе взаимодействия с семьей. Родители должны стать полноценными партнерами в решении задач адаптации ребенка к новым социальным условиям.

