Правительство Санкт-Петербурга

Комитет по образованию

Государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение педагогический колледж № 1 им. Н.А. Некрасова Санкт-Петербурга

(ГБПОУ Некрасовский педколледж № 1)

**ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ СОЦИАЛИЗАЦИИ И ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА С РАЗНЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ**

Методические рекомендации

Санкт-Петербург

2017

**Проектирование психолого-педагогической поддержки социализации и индивидуализации развития ребенка с разными образовательными потребностями в условиях образовательной деятельности дошкольного образовательного учреждения. Методические рекомендации.** Материалы деятельности региональной экспериментальной площадки. (Санкт-Петербург, сентябрь 2017) / Под общ. ред. Е.В. Пискуновой. – СПб.: Изд-во «Свое издательство», 2017.

Методические рекомендации разработаны по результатам инновационной деятельности региональной экспериментальной площадки по теме «Проектирование   
психолого-педагогической поддержки социализации и индивидуализации развития ребенка в условиях образовательной деятельности дошкольных образовательных учреждений».

В материалах представлена характеристика модели психолого-педагогической поддержки социализации и индивидуализации развития ребенка, раскрыты возможные варианты использования в практике воспитателя тактик педагогической поддержки дошкольника. Представлены рекомендации по осуществлению педагогической поддержки в дошкольных образовательных организациях, работающих с детьми с разными возможностями и потребностями. Раскрыты формы подготовки педагогов   
к осуществлению педагогической поддержки социализации и индивидуализации развития ребенка.

ISBN

ГБПОУ Некрасовский педколледж №1

Санкт-Петербург, 2017

**Содержание**

**Пояснительная записка** ………………………………………………………………….…4

**Глава 1 Психолого-педагогическая поддержка социализации и индивидуализации развития ребенка в условиях образовательной деятельности дошкольного учреждения: инвариант и вариативность…………………………………………………..7**

1.1.Определение технологии психолого-педагогической поддержки социализации и индивидуализации дошкольников……………………………………………………………...7

1.2. Характеристика модели психолого-педагогической поддержки социализации и индивидуализации развития ребенка в условиях образовательной деятельности дошкольных образовательных учреждений, реализующих образовательные программы в группах различной направленности (оздоровительной, общеразвивающей, комбинированной и компенсирующей) …………………………………………………...…11

**Глава 2 Условия реализации психолого-педагогической поддержки в ДОУ разной направленности**………………………………………………………………………………44

2.1. Характеристика современного дошкольника в группах различной направленности...44

2.2. Характеристика образовательного учреждения для дошкольников в группах различной направленности ……………………………………………………………………58

2.3. Применение психолого-педагогической поддержки в работе с дошкольниками в группах различной направленности…………………………………………………………..69

**Используемая литература**……………………………………………………………………78

**Приложения**……………………………………………………………………………………79

**Приложение 1.** Описание диагностик……………………………………………………..…79

**Пояснительная записка**

Психолого-педагогическая поддержка в общеобразовательных учреждениях относительно молодое направление в образовании, которое выступает как комплексная технология психолого-педагогического сопровождения ребенка, помогающая организовать образовательный процесс, учитывающий индивидуальные возможности   
и потребности обучающегося и способствующая его максимально успешной социализации.

В государственной программе Российской Федерации «Развитие образования»   
на 2013-2020 годы одним из приоритетов в сфере общего образования является обеспечение успешности каждого ребенка, независимо от состояния его здоровья, социального положения семьи. [2].

Особое внимание на данном этапе уделяется формированию инструментов поддержки особых групп детей в системе образования (одаренные дети, дети   
с ограниченными возможностями здоровья, дети в трудной жизненной ситуации, дети мигрантов).

В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (далее по тексту ФГОС ДО) организационный раздел образовательной программы дошкольного образования должен содержать описание системы психолого-педагогических условий и ресурсов. В стандарте обращается внимание на то, что работа в детском саду направлена на создание условий социальной ситуации развития дошкольников, открывающей возможности позитивной социализации   
и индивидуализации ребёнка, его всестороннего личностного, морально-нравственного   
и познавательного развития, развития инициативы и творческих способностей, на основе соответствующих дошкольному возрасту видов деятельности, сотрудничества   
со взрослыми и сверстниками в зоне его ближайшего развития [1].

Данные методические рекомендации представляют собой результат деятельности региональной инновационной площадки - экспериментальной площадки   
Санкт-Петербурга, которая осуществляла свою деятельность в течение трёхлетнего периода с 01.09.2014 по 31.08.2017 гг.

Экспериментальная площадка большим творческим коллективом, включающим   
в себя шесть образовательных учреждений Санкт-Петербурга, работала над реализацией проекта «Проектирование психолого-педагогической поддержки социализации   
и индивидуализации развития ребенка в условиях образовательной деятельности дошкольных образовательных учреждений». В сетевом взаимодействии объединились профессионалы ГБПОУ Некрасовского педколледжа № 1, ГБДОУ детского сада № 137 комбинированного вида Выборгского района Санкт-Петербурга, ГБДОУ детского сада  
№202 компенсирующего вида Выборгского района Санкт-Петербурга, ГБДОУ детского сада №115 комбинированного вида Выборгского района Санкт-Петербурга,   
ГБДОУ детского сада № 21 Кировского района Санкт-Петербурга, ГБДОУ детского сада № 31 общеразвивающего вида Кировского района Санкт-Петербурга.

Методические рекомендации представляют описание модели психолого-педагогической поддержки дошкольников с различными образовательными потребностями. Использование данной модели позволяет педагогам проектировать образовательную среду, в которой дошкольники начинают активно работать над решением своих индивидуальных проблем. В модели представлены структурные компоненты (элементы), применение которых будет актуально для организации работы   
по профилактике и коррекции нарушений в физическом, социально-коммуникативном   
и речевом развитии. Использование в образовательном процессе предлагаемой модели, или её различных структурных компонентов способствует успешной социализации дошкольников.

Модель содержит рекомендации по проектированию и реализации психолого-педагогической поддержки дошкольников в группах различной направленности: общеразвивающей, компенсирующей, комбинированной и оздоровительной.

Для использования данной модели психолого-педагогической поддержки необходимо обеспечить основное организационное условие – подготовку педагогов, способных осваивать и внедрять в практику самые современные технологии воспитания   
и развития детей дошкольного возраста.

Представленный в методических рекомендациях опыт работы по проектированию модели психолого-педагогической поддержки социализации и индивидуализации развития дошкольника может быть полезен:

* специалистам отделов образования, координирующим деятельность образовательных учреждений при организации психолого-педагогической поддержки;
* специалистам служб, осуществляющих психолого-педагогическую поддержку   
  для активизации участия образовательных учреждений в решении проблем обеспечения качественной психолого-педагогической поддержки и увеличения количества субъектов поддержки в процессе выхода в сетевое пространство;
* руководителям, специалистам, преподавателям педагогических колледжей, при формировании образовательных программ для подготовки будущего педагога способного организовывать образовательный процесс с детьми в условиях реализации ФГОС ДО;
* методистам и специалистам образовательных учреждений для формирования единых информационно-методических ресурсов, необходимых всем субъектам образовательного процесса в организации преемственности используемых стратегий решения проблем позитивной социализации и индивидуализации дошкольников в группах различной направленности;
* руководителям дошкольных образовательных учреждений для интеграции взаимодействия всех участников образовательных отношений по обеспечению психолого-педагогических условий реализации образовательной программы дошкольного образования; обновления форм и методов работы с педагогическими коллективами, повышения качества работы образовательных учреждений в условиях ФГОС ДО;
* отдельным педагогам и специалистам для повышения профессиональной компетентности в области решения проблем психолого-педагогической поддержки   
  в образовательной практике.

Представленный в методических рекомендациях материал познакомит всех заинтересованных лиц с современными подходами к развитию детей, поможет эффективно строить образовательный процесс в соответствии с требованиями ФГОС ДО   
к структуре образовательной программы дошкольного образования.

Методические рекомендации подготовлены участниками сетевой опытно-экспериментальной площадки, реализующими модель психолого-педагогической поддержки социализации и индивидуализации ребенка: ГБПОУ Некрасовского педколледжа № 1, ГБДОУ детский сад № 137 комбинированного вида Выборгского района Санкт-Петербурга, ГБДОУ детский сад № 202 компенсирующего вида Выборгского района Санкт-Петербурга, ГБДОУ детский сад № 115 комбинированного вида Выборгского района Санкт-Петербурга, ГБДОУ детский сад № 21 Кировского района Санкт-Петербурга, ГБДОУ детский сад № 31общеразвивающего вида Кировского района Санкт-Петербурга.

Надеемся, что представленный инновационный опыт будет востребован педагогами дошкольных образовательных учреждений, но и преподавателями системы дополнительного профессионального образования став основой их профессионального развития!

**Глава 1. Психолого-педагогическая поддержка социализации и индивидуализации развития ребенка в условиях образовательной деятельности дошкольного учреждения: инвариант и вариативность**

**1.1.Определение технологии психолого-педагогической поддержки социализации  
и индивидуализации дошкольников**

Сотрудники лаборатории «Проектирование инноваций и воспитания» институт педагогических инноваций Российской Академии образования (далее по тексту ИПИ РАО) под руководством О.С. Газмана предложили свой подход к определению содержания педагогической поддержки, рассматривая ее, как «деятельность профессионального педагога по оказанию превентивной и оперативной помощи детям   
в решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, общением, с успешным продвижением в учении, жизненным   
и профессиональным самоопределением». О.С. Газман, обосновывая идею педагогической поддержки, отмечает, что идея ее состоит в том, чтобы помочь воспитаннику преодолеть трудности, ориентируясь на имеющиеся у него потенциальные и реальные возможности, развивая потребность в самостоятельности и успешности. Автор указывал на необходимость приобретения ребенком своего собственного индивидуального социального опыта [10].

Технология «психолого-педагогической поддержки» процесс организации образовательных ситуаций, в которых педагог выступает в роли фасилитатора, осуществляет планирование деятельности с учётом жизненных проблем воспитанников, проектирует ситуации детской социальной жизни, обеспечивая формирование социальных компетенций ребёнка.

Технология «педагогической поддержки» должна быть в профессиональном арсенале любого педагога, так как она направлена на оказание помощи детям в решении их проблем.

Если рассматривать значения понятия «поддержка» с педагогических позиций,   
то поддержка предполагает, что педагог «становится опорой», «не даёт упасть», «укрепляет» то, что заложено в природе ребенка. Иными словами, педагог может:

- помочь ребёнку обрести уверенность;

- подкрепить то положительное, что есть в личности;

- удержать от того, что мешает развитию, что является тяжестью, грузом [10].

В педагогической поддержке обязательно наличие творческой атмосферы, в которой основным проектировщиком являются дети, определяющие выбор ситуации необходимой для них. Это требует от дошкольников не только применения знаний, умений, но и опыта рефлексии, самостоятельного принятия решений, проявления воли и характера.

По мнению О.С. Газмана, если педагогика не умеет работать с естественной жизненной ситуацией ребенка, с его инициативой, самоопределением, она всегда будет испытывать кризис в технологии воспитания.[9].

Потому реализации технологии «педагогической поддержки» осуществляется через этапы взаимодействия педагога и ребёнка, с учётом индивидуальных особенностей последнего.

По мнению О.С.Газмана, использование педагогом данной технологии наиболее успешно, при условии, когда ребенок попадает в проблемную ситуацию, которую он сам оценивает, как помеху, которая приковывает его внимание, отражается на его чувствах, вызывает потребность что-либо предпринять. Таким образом, педагогу нет необходимости мотивировать ребенка на деятельность, у ребенка уже есть этот мотив как естественное желание (побуждение) к деятельности, и он чаще всего ее и осуществляет - совершая действия в целях избавления. [9].

Толкование словаря В. Даля также указывает, что поддерживать можно лишь то, что уже сложилось и дает положительные результаты [11].

Отсюда - вторая важная составляющая технологии педагогической поддержки:   
в процессе воспитания и обучения педагогу необходимо понимать достигнутый на данный момент, уровень социализации ребенка и, опираясь на достигнутый уровень, развивать качества ребенка в условиях образовательной среды детского сада.

Технология педагогической поддержки радикально меняет саму организацию педагогического процесса. Воспитание начинает планироваться не только от задач общества, социального заказа, а «от ребенка», причем не столько от его интересов, досуговых устремлений, сколько, и прежде всего, от его жизненных проблем.   
По мнению О.С. Газмана, «воспитательное взаимодействие между педагогом и ребёнком следует строить на основе гуманистических принципов, а педагогическая поддержка должна стать жизненным кредо учителя-воспитателя, его профессиональной педагогической позицией»[9].

Тебе нужна помощь или защита? Ты готов к сотрудничеству или взаимодействию? Реакция ребенка на такие вопросы всегда актуальна для педагога, т.к. позволяет педагогу использовать технологию «педагогической поддержки» для создания условий, в которых ребенок самостоятельно осваивает реальную социальную практику взаимодействия   
со сверстниками или взрослыми участниками образовательных отношений.

Вместе с тем необходимо понимать, что понятие «технология» - это прежде всего процесс проектирования определенной системы работы с ребенком, в котором есть проектирование целей, постановка задач по достижению этих целей и формулировка ожидаемых результатов. Поэтому технология «педагогическая поддержка» может рассматриваться как основной технологический компонент вариативной модели психолого-педагогической поддержки ребенка, использование которого связанно   
с непосредственной работой педагога и является обоснованным в конкретных условиях детского сада.

Психолого-педагогическая поддержка тесно связана с социализацией   
и индивидуализацией ребенка дошкольника. В понимании социализации   
и индивидуализации участники экспериментальной работы опирались на следующие исследования:

- проявление индивидуальности ребёнка-дошкольника в различных видах деятельности (С.А.Козлова, Т.С. Комарова, Л.В.Коломийченко, М.В.Крулехт, Ю.Н.Рюмина, Л.Й.Сайгушева, Р.М.Чумичёва и др.);

- развитие индивидуальности ребёнка в коллективных взаимоотношениях   
и разновозрастном взаимодействии (Е.Н. Герасимова, Е.А. Кудрявцева, Л.В. Лидак);

- развитие образа Я в игровой и трудовой деятельности (М.В. Корепанова, Е.И. Серебрякова, Т.А. Репина, Л.И. Уманский и др.);

- формирование начал нравственного сознания дошкольников (И.В. Сушкова).

Стоит отметить, что в большинстве классических исследований дошкольной педагогики процессы социализации и индивидуализации дошкольников рассматриваются в их специфике, а не целостности.

**Содержание социализации** составляет совокупность когнитивного, эмоционально-оценочного и поведенческого компонентов:

- когнитивный компонент представлен моральными нормами и правилами;

- эмоционально-оценочный включает различные типы отношений к людям;

- поведенческий отражает характеристики социально-нравственного поведения. [26, 31].

Социализация воспитанников осуществляется в процессе освоения содержания, результатом которого выступают представления детей о моральных нормах и правилах, умение их соблюдать в поведении, общении, деятельности, устанавливать позитивные взаимоотношения с другими людьми, умение совершать социально-нравственные поступки, осознавать их социальную направленность, последствия и т.д.

**Содержание индивидуализации** также может быть представлено совокупностью когнитивного, эмоционально-оценочного, поведенческого компо­нентов:

* когнитивный компонент отражает составляющие физического образа, индивидуальных качеств, возможностей, способностей ребёнка;

- эмоционально-оценочный представлен отношением к своему физическому образу, индивидуальным качествам, возможностям, способностям;

- поведенческий представлен характеристиками действий, вызванными образом Я  
и самооценкой. [31].

Индивидуализация осуществляется через освоение ребёнком содержания, результатом которого выступают представления ребёнка о своих индивидуальных способностях, возможностях, особенностях, умения использовать их, позитивная самооценка, умение её подтвердить, проявить, позитивная направленность поведения   
и т.д.

Вместе с тем большинство современных исследователей сосредоточивают внимание на изучении проблемы целостности социализации-индивидуализации   
«как проявления социального и его реализации в индивидуальном» (Д.И. Фельдштейн).   
В работах В.В. Абраменковой, Е.Б.Весны, В.С. Мухиной, А.Н. Хузиахметова и др. введён в науку термин «социализация-индивидуализация». В частности, взаимосвязь социализации и индивидуализации ребенка раскрывается в следующих аспектах:

- развитие образа Я у дошкольников в общении со взрослыми и сверстниками   
(В.С. Мухина, Е.О. Смирнова, Г.А. Урунтаева, И.И. Чеснокова, Д.Б. Эльконин и др.);

- формирование саморегуляции (А.В. Запорожец, Я.З. Неверович);

- изучение характеристик стадий социализации-индивидуализации   
(Д.И. Фельдштейн);

- описание целостности процесса социализации-индивидуализации   
в онтогенезе (Е.Б. Весна);

- структурно-содержательная характеристика социализации - индивидуализации детей старшего дошкольного возраста в образовательном процессе детского дома   
(Пронина А.Н.).

Результаты докторского исследования А.Н.Прониной стали отправной точкой   
в понимании социализации-индивидуализации как целостности, имеющей следующие компоненты структуры, представленные в таблице 1.

Таблица 1

Структурно-содержательная характеристика социализации-индивидуализации детей старшего дошкольного возраста в образовательном процессе детского дома  
(А.Н.Прониной)

|  |  |
| --- | --- |
| Компоненты социализации | Компоненты индивидуализации |
| Когнитивный компонент | |
| Моральные нормы и правила | Представления о своих индивидуальных возможностях, качествах, особенностях |
| Эмоционально-оценочный компонент | |
| Отношения (взаимоотношения) к другим людям (взрослым, сверстниками, детям старшего и младшего возраста) | Отношение к своим индивидуальным возможностям, качествам, способностям |
| Поведенческий компонент | |
| Образцы, примеры, социально-нравственного поведения и поступков | Направленность и характер действий |

Сферами социализации-индивидуализации ребенка является разнообразные виды детской деятельности, где происходят дополнение, обогащение, взаимодействие   
и совмещение представлений, отношений, поведения социальной и индивидуальной направленности ребёнка, приобретение социально-индивидуального опыта.

Таким образом, с момента перехода дошкольных образовательных учреждений  
на реализацию ФГОС ДО, возникают трудности выполнения его требований   
в вопросах организации психолого-педагогической поддержки социализации   
и индивидуализации развития ребенка с разными возможностями и потребностями   
в группах различной направленности.

Решение данной проблемы возможно при условии создания модели психолого-педагогической поддержки социализации и индивидуализации развития ребёнка, основанной на:

* интеграции и концентрации всех имеющихся ресурсов образовательного пространства дошкольного образовательного учреждения с целью рационального   
  их использования в условиях реализации ФГОС ДО;
* организации взаимодействия субъектов психолого-педагогической поддержки [23].

**1.2. Характеристика модели психолого-педагогической поддержки социализации и индивидуализации развития ребенка в условиях образовательной деятельности дошкольных образовательных учреждений, реализующих образовательные программы в группах различной направленности (оздоровительной, общеразвивающей, комбинированной и компенсирующей).**

Представляемая модель психолого-педагогической поддержки социализации   
и индивидуализации дошкольника (рисунок 1) предлагает для внедрения в практику педагогическим коллективам апробированную структурно-функциональную модель образовательного процесса, структурированного по этапам реализации, с синхронизированным комплексом мероприятий, соответствующих каждому этапу.

Под моделью (от лат. «modelium», означает: мера, образ, способ и т. д.) в широком смысле понимается мысленно или практически созданная структура, воспроизводящая часть действительности в упрощенной и наглядной форме. Модель в этом случае выступает как некоторая область явлений, представленная с помощью другой, легче понимаемой области. Модель - это условный или реальный образец, которые создается для познания (изучения) предметов, явлений и событий. Любая модель должна отвечать таким требованиям, как универсальность, точность, целесообразность, адекватность   
и экономичность.

Актуализация использования технологии психолого-педагогической поддержки ребенка в условиях введения ФГОС ДО позволит внедрить в педагогическую практику дошкольных образовательных учреждений (далее по тексту детский сад) модель психолого-педагогического сопровождения, которая будет обеспечена:

- содержательным наполнением работы по формированию базисных основ социальной культуры, как условие реализации образовательной программы дошкольного образования;

- вариативностью использования тактик педагогической поддержки,   
в зависимости от проблемных ситуаций, возникающих в ходе обучения и воспитания   
в условиях детского сада;

- вариативностью форм работы педагога при решении образовательных задач: групповая форма работы, работа с малыми группами, индивидуальная работа педагога   
с ребенком.

**Миссия предлагаемой модели** состоит в консолидации дошкольным образовательным учреждением необходимых ресурсов для выполнения требований ФГОС ДО в части создания психолого-педагогических условий реализации образовательной программы дошкольного образования и обеспечивающих эффективность  
психолого-педагогической поддержки образовательного процесса.

**Цель реализации модели**: формирование социально жизненной компетенции дошкольников в условиях психолого-педагогической поддержки социализации   
и индивидуализации развития ребенка в условиях образовательной деятельности групп различной направленности дошкольных образовательных учреждений.

**Результаты реализации модели:**

- создание эффективной системы психолого-педагогической поддержки образовательной среды в условиях реализации ФГОС ДО;

- создание многоуровневого интегрированного пространства, обеспечивающего вариативность форм и направлений психолого-педагогической поддержки;

- выполнение требований ФГОС ДО в части создания эффективных   
психолого-педагогических условий реализации образовательной программы дошкольного образования в дошкольных образовательных учреждениях.

**Эффекты реализации модели:**

* повышение профессиональной компетентности субъектов   
  психолого-педагогической поддержки;
* рост качества образования в части достижения целевых ориентиров образовательной программы дошкольного образования;
* увеличение количества субъектов и структур, осуществляющих   
  психолого-педагогическую поддержку

**Рисунок 1. Модель психолого-педагогической поддержки социализации и индивидуализации развития ребенка**

**в условиях образовательной деятельности ДОУ, реализующих образовательные программы различной направленности (оздоровительной, общеразвивающей, комбинированной и компенсирующей)**

**Содержание этапов**

**ЭТАП**

**Начальный диагностический**

«Закончи историю», диагностическая методика «Карандаши», «Лесенка», рисуночный тест: «Я в детском саду», социальный портрет ребенка (анкета для родителей и педагогов)

**Заключительный диагностический**

**Целевой**

**толерантного**

**уважительного**

**бережного**

**гуманного**

**Формирование базиса социальной культуры, проявляющейся в совокупности отношений**

Вариативный

Человек в своем крае

Человек в культуре

Человек среди людей

Человек в истории

**Модули**

**Компоненты программного содержания**

**Коммуникативная культура**

**Эмоциональный компонент**

**Познание**

**Взаимодействие**

**Содействие**

**Помощь**

**Защита**

**Психолого-педагогическая поддержка**

**Результат - уровни социализации и индивидуализации**

**Итоговая диагностика**

«Закончи историю», диагностическая методика «Карандаши», «Лесенка», рисуночный тест: «Я в детском саду», социальный портрет ребенка (анкета для родителей и педагогов), «Секрет»

**Содержательный**

**Технологический**

Модель «психолого-педагогической поддержки социализации   
и индивидуализации развития ребенка в условиях образовательной деятельности   
в дошкольном образовательном учреждении» (далее по тексту - модель  
психолого-педагогической поддержки) построена в соответствии с принципами ФГОС ДО (п.1.4):

- построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребенок становится активным в выборе содержания своего образования, становится субъектом образования;

- поддержка инициативы детей в различных видах деятельности;

- возрастная и индивидуальная адекватность дошкольного образования в детских садах различной направленности [1].

Принципы построения данной модели помогают сформулировать основные задачи, определить направленность психолого-педагогической поддержки успешной социализации и индивидуализации ребенка и обеспечить достижение поставленной цели   
в соответствии с требованиями ФГОС ДО, а именно:

- создать условия для реализации образовательной программы дошкольного образования, обеспечивающих решение проблем, связанных с индивидуализацией   
и субъективизацией образовательного процесса дошкольников в группах различной направленности дошкольных образовательных учреждений;

- соотнести условия реализации программы дошкольного образования, используемые педагогические методы возрасту дошкольников, их особенностям развития в группах различной направленности дошкольных образовательных учреждений.

Модель психолого-педагогической поддержки социализации и индивидуализации развития ребенка с разными возможностями и потребностями адресована:

**педагогам:**

- для проектирования образовательного процесса, обеспечивающего условия психолого-педагогической поддержки;

- для использования в педагогической практике тактик психолого-педагогической поддержки социализации и индивидуализации развития детей с разными возможностями   
и потребностями**;**

**администрации:**

- для координации деятельности педагогического коллектива по выполнению требований ФГОС ДО к результатам и условиям освоения обучающимися образовательной программы дошкольного образования детского сада;

- для регулирования взаимоотношений участников образовательных отношений (обучающихся, педагогов, родителей, администрации и иных социальных партнеров образования)

**родителям:**

- для согласования позиций с другими участниками образовательных отношений (педагоги, администрация) по предполагаемому уровню развития ребенка.

Предложенный проект модели психолого-педагогической поддержки основан   
на системном подходе, использование которого, позволило авторам выделить **следующие этапы реализации модели:** начальный диагностический (выбор и описание методик, результаты первичной диагностики), целевой, содержательный, технологический, заключительный диагностический (результаты повторной диагностики, сравнительный анализ).

**п.1.2.1 Начальный диагностический этап реализации модели психолого-педагогической поддержки**

Деятельность педагога на данном этапе предполагает исследование   
социально-коммуникативного развития с помощью соответствующих методик. Диагностическим инструментарием педагога на этом этапе являются методики, известные в педагогическом сообществе дошкольного образования, доступные для проведения   
и обработки полученных результатов педагогами групп различной направленности. Каждая методика в последующем адаптируется в соответствии с задачами   
психолого-педагогической поддержки, учитывающей специфику детей с разными образовательными потребностями.

В зависимости от реализуемой образовательной программы дошкольного образования, разрабатываемой каждым дошкольным учреждением с учётом организационной структуры учреждения и направленности групп, диагностический инструментарий расширяется дополнительными методиками.

Для изучения уровней социализации и индивидуализации развития дошкольников   
на данном этапе использовались общие методики, применяемые в группах различной направленности:

* «Закончи историю» (Г.А. Урунтаева, Ю.А, Афонькина);
* «Лесенка» (Марцинковской Т.Д.);
* «Я в детском саду» (рисуночный тест) (В.К. Лосева, А.Л. Венгер);
* «Карандаши» (А. М. Щетининой);
* «Секрет» (Т.А. Репина, Т.В. Антонова);
* «Социальный профиль ребенка» (анкета для родителей и педагогов).

**Методика «Закончи историю» (Г.А. Урунтаева, Ю.А, Афонькина).**

Цель методики: изучить понимание детьми нравственных норм (щедрость - жадность, трудолюбие - лень, правдивость – лживость, внимание к людям - равнодушие); определить умение детей соотносить эти нормы с реальными жизненными ситуациями, разрешать проблемные ситуации на основе нравственных норм; определить умение детей давать элементарную нравственную оценку ситуациям [18].

**Методика «Карандаши» (А. М. Щетининой).**

Цель методики: изучить особенности социальных проявлений в ситуациях взаимодействия (его отсутствия) ребёнка дошкольного возраста со сверстником. [32].

**Методика «Лесенка» (Марцинковской Т.Д.).**

Цель методики: изучить особенности сформированности самооценки ребенка дошкольного возраста. [18, 19].

**Методика «Секрет» (Т.А. Репина, Т.В. Антонова).**

Цель методики: выявить статус ребенка в группе детского сада, его отношение к детям,   
а также представления об отношении сверстников к нему; выявить степень доброжелательности детей друг к другу, их эмоциональное благополучие. [25].

**Методика «Я в детском саду» (рисуночный тест) (В.К. Лосева, А.Л. Венгер).**

Цель методики: определить потребность в общении; выявить эмоциональные предпочтения в общении; определить значимость социального окружения; диагностика психологической комфортности пребывания детей в группе детского сада. [17].

**Социальный профиль ребенка(анкета для родителей и педагогов).**

Цель анкетирования: определить социальный профиль ребенка (оценивание коммуникативных качеств личности).

Описания диагностик, используемых на начальном и заключительном диагностических этапах реализации модели, представлены в Приложении 1.

Рассмотрим подробно результаты, полученные в ходе исследования.

Для выявления особенностей усвоения нравственных норм детьми дошкольного возраста была выбрана методика «Закончи историю», разработанная Г.А. Урунтаевой, Ю.А, Афонькиной, которая направлена на выявление уровня развития нравственного самосознания детей, как важной составляющей процесса социализации.

В исследовании принимали участие 288 детей младшей, средней, старшей   
и подготовительной групп различной направленности (общеразвивающие группы   
с познавательно-речевым приоритетом, общеразвивающие группы, оздоровительные группы, группы для детей с тяжелыми нарушениями речи (далее по тексту ТНР), группы для детей с задержкой психического развития (далее по тексту ЗПР)). Исследование проводилось в течение месяца 2014 - 2015 учебного года.

Анализ полученных данных, показывает, что большинство дошкольников имеют допустимый уровень понимания нравственных норм, результаты исследования представлены в таблице2, рисунке 2.

Таблица 2

Результаты исследования методика «Закончи историю»   
(Г.А. Урунтаева, Ю.А, Афонькина)

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Название группы | Количество детей | Уровни (%) | | | |
| Критический | Оптимальный | Допустимый | Высокий |
| Младшая | 11 | 63,6 | 9,1 | 18,2 | 9,1 |
| Средняя | 66 | 0 | 28,7 | 48,4 | 22,9 |
| Старшая | 151 | 9,9 | 30,4 | 43,7 | 26 |
| Подготовительная | 60 | 0 | 10 | 58,2 | 31,8 |

Вместе с тем, полученные данные иллюстрируют, что результаты варьируются   
в зависимости от возраста ребенка. Большинство детей младшего дошкольного возраста не могут оценить поступки детей (63,6%). Детям среднего дошкольного возраста была необходима педагогическая и психологическая поддержка и сопровождение в ответах   
на вопросы. Большинство детей среднего возраста (48,4%) осознают нравственную норму,   
но не придают ей особого значения, при этом 22,9% применяют их в повседневной жизни. Большинство детей старшего возраста (43,7%) также осознают нравственные нормы, при этом 26% применяют ее в повседневной жизни. В подготовительных группах 58,2% осознают нравственные нормы, из которых 31,8% используют их в повседневной жизни.

Рис.2. Сравнительный анализ понимания дошкольниками нравственных норм в разных возрастных группах

Представленные на рисунке 2 результаты сравнительного анализа по возрастным группам позволяют сделать вывод: чем старше возрастная группа, тем в выше уровень понимания детьми нравственных норм. Это доказывает, что в детском саду идет процесс социализации, в ходе которого дети осваивают нравственные нормы.

Результаты понимания нравственных норм детей, посещающих группы различной направленности, представлены в таблице 3.

Таблица 3

Уровни понимания детьми нравственных норм

(младшая, средняя, старшая, подготовительная к школе группы)

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Группы | Количество детей | Уровни (в %) | | | |
| Критический | Оптимальный | Допустимый | Высокий |
| Общеразвивающие группы с познавательно-речевым приоритетом | 75 | 0 | 26 | 60,9 | 13,1 |
| Общеразвивающие группы | 47 | 21,3 | 8,5 | 25,5 | 44,7 |
| Оздоровительные группы | 75 | 0 | 12 | 47 | 41 |
| Группы для детей с ЗПР | 28 | 28,5 | 46,4 | 25,1 | 0 |
| Группы для детей с ТНР | 38 | 1,8 | 26 | 58,6 | 13,6 |

Результаты исследования позволяют сделать вывод, что уровни понимания детьми нравственных норм зависят от направленности групп учреждения, что может быть связано   
с особыми потребностями ребенка и должно учитываться при индивидуализации процесса образования и при выстраивании индивидуальных маршрутов.

Усвоение нравственных норм дошкольниками обусловлено их возрастными особенностями. Учитывая данный факт, было проведено исследование уровня понимания детьми нравственных норм в группах старшего и подготовительного возраста разной направленности, результаты исследования представлены в таблице 4.

Таблица 4

Уровни понимания детьми нравственных норм (старшая и подготовительная к школе группы)

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Группы | Возрастная группа/ количество детей | | Уровни (в%) | | | |
| Критический | Оптимальный | Допустимый | Высокий |
| Общеразвивающие группы с познавательно-речевым приоритетом | Старшая | 25 | 0 | 39 | 61 | 0 |
| Подготовительная | 25 | 0 | 4,5 | 69,5 | 26 |
| Оздоровительные группы | Старшая | 25 | 0 | 3 | 65 | 32 |
| Подготовительная | 25 | 0 | 0 | 20 | 80 |
| Группа для детей с ТНР | Старшая | 28 | 3,6 | 32,1 | 57,1 | 7,2 |
| Подготовительная | 10 | 0 | 20 | 60 | 20 |

Результаты исследования показывают, что существует тенденция возрастания количества детей с высоким уровнем понимания нравственной нормы в подготовительных группах по сравнению с детьми старшего дошкольного возраста.

Результаты исследования доказывают, что большинство детей дошкольного возраста имеют допустимый уровень понимания нравственных норм.

Однако следует отметить, что чем старше дети, тем выше уровень понимания нравственных норм. Это доказывает, что в детском саду идет процесс социализации,   
в ходе которого дети осваивают нравственные нормы.

Результаты исследования понимания детьми групп компенсирующей направленности нравственных норм доказывают сложность восприятия социальных взаимоотношений между детьми, недостаточно сформированный словарный запас для оценки эмоционального репертуара поведения и т.д.», что связано с особыми образовательными потребностями дошкольников, следовательно это необходимо учитывать при индивидуализации коррекционно-развивающей работы и особенно при выстраивании индивидуальных маршрутов психолого-педагогического сопровождения.

Результаты проведенного исследования подтверждают необходимость специальной стратегия психолого-педагогической поддержки и сопровождения детей в вопросах нравственного воспитания, особенно актуально использование этой стратегии для детей   
с ограниченными возможностями здоровья (далее по тексту ОВЗ).

Для выявления особенностей сформированности самооценки дошкольников была использована методика «Лесенка» [18,19]. Целью методики «Лесенка» является изучение особенностей сформированности самооценки ребенка дошкольного возраста. Ряд авторов определяют, что самооценка - это оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств   
и места среди других людей [5, 18, 19]. От самооценки зависят взаимоотношения ребенка   
с окружающими, его критичность к своим поступкам, отношение к успехам и неудачам.   
Таким образом, самооценка влияет на успешность социализации дошкольника и как следствие,   
на индивидуализацию его развития. Поэтому так важно знать уровень сформированности самооценки у детей дошкольного возраста.

В исследовании с использованием методики «Лесенка» принимали участие 277 дошкольников различных возрастных категорий. Полученные данные представлены   
в таблице 5.

Таблица 5

Результаты исследования методика «Лесенка»

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Возрастная группа | Количество детей | Уровни (в%) | | | |
| Низкая самооценка  (0 уровень) | Заниженная самооценка  (1 уровень) | Адекватная самооценка  (2 уровень) | Завышенная самооценка  (3 уровень) |
| Средняя | 70 | 1,4 | 14,3 | 42,9 | 41,4 |
| Старшая | 137 | 3,6 | 16 | 37,2 | 43,2 |
| Подготовительная | 70 | 1,4 | 7,2 | 35,7 | 55,7 |
| Среднеарифметическое значение | 277 | 2,1 | 12,5 | 38,6 | 46,8 |

Результаты исследования показывают, что во всех возрастных группах   
у преобладающего большинства дошкольников отмечается адекватная и завышенная самооценка (от 42,9% до 38,6 %). Также во всех группах есть небольшое количество детей, демонстрирующих заниженную самооценку (от 16% до 7,2%) и в единичных случаях отмечается низкая самооценка (от 3,6 % до 1,4%).

Еще одной задачей исследования являлся ответ на вопрос, зависит ли динамика развития самооценки от возраста дошкольников. Сравнительные данные представлены   
на рисунке 3.

Рис. 3. Динамика изменения уровня сформированности самооценки   
у дошкольников.

Сравнительные результаты исследования показывают, что в подготовительной группе,   
по сравнению со средней и старшей, значительно уменьшается количество дошкольников   
с заниженной и низкой самооценкой и возрастает количество детей с завышенной. Распределение количества всех испытуемых по уровням сформированности самооценки представлено на рисунке 4.

Рис. 4. Распределение количества детей по уровням сформированности самооценки (%).

Результаты исследования показывают, что у большинства испытуемых преобладает завышенная самооценка. Данная группа детей ставила себя на высокие ступеньки и считала,   
что и взрослые поставят их на ту же ступень. Такое явление исследователи считают нормальным, характерным для становления самосознания и самооценки личности в дошкольном детстве [18]. Значительная часть дошкольников продемонстрировала адекватную самооценку. Они ставили себя на средние ступеньки, при этом предполагали, что кто-либо из взрослых разместил   
бы их на более высокую ступеньку, чем они сами. Небольшое количество детей среднего   
и подготовительного возраста (1,4%) показали низкий уровень самооценки, также незначительное количество дошкольников имеют уровень заниженной самооценки (14,3% - дети среднего возраста, 16% - дети старшего возраста и 7,2%- дети подготовительного возраста).

Следующей задачей исследования являлось выявление зависимости между уровнем сформированности самооценки и образовательными потребностями дошкольников. Полученные данные представлены в таблице 6.

Таблица 6

Уровни сформированности самооценки

у детей с разными образовательными потребностями

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Категория детей | Количество детей | Уровни (в%) | | | |
| Низкая самооценка  (0 уровень) | Заниженная самооценка  (1 уровень) | Адекватная самооценка  (2 уровень) | Завышенная самооценка  (3 уровень) |
| Дети из общеразвивающих групп | 41 | 0 | 24,4 | 24,4 | 51,2 |
| Дети из общеразвивающих групп с приоритетным направлением по познавательно-речевому развитию | 75 | 0 | 4 | 57,3 | 38,7 |
| Дети из общеоздоровительных групп | 75 | 4 | 6,7 | 37,3 | 52 |
| Дети с ТНР | 38 | 0 | 23,7 | 39,5 | 36,8 |
| Дети с ЗПР | 48 | 8,3 | 22,9 | 20,9 | 47,9 |
| Среднеарифметическое значение | 277 | 2,5 | 16,3 | 35,9 | 45,3 |

Сравнительные результаты изучения уровня сформированности самооценки   
у детей разными образовательными потребностями представлены на рисунке 5.

Как показывают результаты исследования, представленные в таблице 6   
и на рисунке 5, наибольшее количество детей с адекватной самооценкой оказалось   
в общеразвивающих группах с приоритетным направлением по познавательно-речевому развитию, что может быть обусловлено спецификой образовательной деятельности образовательной организации.

Рис. 5. Сравнение количества детей с разными уровнями самооценки и с различными образовательными потребностями

В общеразвивающих группах большинство детей продемонстрировали завышенную самооценку, а остальная часть испытуемых распределилась поровну, и показала адекватную и заниженную самооценку.

В общеоздоровительных группах значительная часть детей показала завышенную   
и адекватную самооценку; в единичных случаях у детей оказалась низкая и заниженная самооценка.

Наименьшее количество дошкольников с адекватной самооценкой оказалось   
в группах с задержкой психического развития. Наличие в данной группе всех четырёх уровней самооценки (низкий уровень самооценки 8%) может свидетельствовать   
о трудностях в формировании эмоционально-волевой сферы, влияющих на возможность адекватного восприятия себя и оценки своих способностей.

При этом, при сравнении данных по завышенной самооценке групп общеразвивающей направленности и групп с ЗПР, выявлено расхождение всего в 3,3%,   
а при сравнении с данными групп оздоровительной направленности и групп ЗПР в 4,1%.

Показатели сформированности самооценки групп общеразвивающей направленности   
с приоритетным направлением по познавательно-речевому развитию иллюстрирует,   
что преобладающее количество воспитанников этих групп (57,3%) адекватно оценивают свой социальный статус.

Можно сделать предположение, что содержание разделов образовательной программы   
по познавательному и речевому развитию требует корректировки в группах общеразвивающей   
и оздоровительной направленности, и усиления внимания в группах компенсирующей направленности к содержанию индивидуальных маршрутов психолого-педагогического сопровождения дошкольников с ОВЗ.

Во всех группах было выявлено значительное количество детей с завышенной самооценкой, что рассматривается исследователями как закономерное явление процесса становлении самооценки на протяжении всего периода дошкольного детства [18].

Полученные данные исследования об уровне сформированности самооценки раскрывают определённую зависимость сформированности самооценки дошкольников  
от образовательных потребностей детей.

Распределение общего количества детей с разными образовательными потребностями   
по уровням сформированности самооценки представлено на рисунке 6.

Рис. 6. Распределение количества детей из групп различной направленности   
по уровням сформированности самооценки (%).

Результаты исследования показали, что из общее количества испытуемых из групп различной направленности 35,9% продемонстрировали адекватную самооценку,   
а значительная часть (45,3%) - завышенную самооценку, считающуюся, как было указано выше, нормальным явлением для дошкольного возраста. У меньшей части дошкольников была выявлена заниженная самооценка (16,3%), и всего лишь у 2,5% оказалась низкая самооценка.

Таким образом, изучение особенностей самооценки у дошкольников, проведенное   
в детских садах разного вида, позволяет сделать ряд выводов:

* у большинства испытуемых преобладает завышенная самооценка,   
  что считается нормальным этапом развития представлений о себе и формирования адекватной самооценки себя и своих возможностей;
* в подготовительной группе значительно снижается количество детей с низкой   
  и заниженной самооценкой по сравнению со средней и старшей группой,   
  что свидетельствует об осуществлении процессов социализации;
* уровень сформированности самооценки зависит от образовательных потребностей детей.

Наличие различий в уровнях сформированности самооценки дошкольников   
в группах различной направленности указывает, что в содержании образовательных программ дошкольного образования необходимо использовать педагогическую практику, направленную   
на формирование адекватной самооценки у дошкольников, особенно   
у детей с разными образовательными потребностями. Применение в практике ДОУ тактик психолого-педагогической поддержки социализации и индивидуализации развития дошкольников позволит сформировать им адекватные представления о себе, развивать умения по самооценке своих возможностей и способностей, что будет способствовать дальнейшей продуктивной социализации и индивидуализации ребенка.

Переориентация традиционной системы обучения, в которой преобладает тенденция   
к руководству со стороны педагогов, на использование технологии психолого-педагогической поддержки и сопровождения дошкольника, как особой культуры помощи ребенку   
в формировании адекватного представления о себе и становлении оптимальной самооценки является перспективным направлением деятельности педагогов.

Для выявления особенностей социальных проявлений в процессе взаимодействия дошкольников со сверстниками была использована диагностическая ситуация «Карандаши».   
В основу характеристики типов вошли модифицированные данные исследований Л.Н. Галигузовой, С.Ю. Мещеряковой, Е.О. Смирновой**.**

Целью исследования являлось изучение особенности социальных проявлений   
в ситуациях взаимодействия (его отсутствия) ребёнка дошкольного возраста   
со сверстником. Общее количество детей, которые принимали участие   
в исследовании - 285.

При изучении особенностей социальных проявлений в ситуациях взаимодействия   
(его отсутствия) ребёнка дошкольного возраста со сверстниками, устанавливалось, зависит   
ли проявление результатов диагностической ситуации от возраста детей. Полученные данные представлены в таблице 7.

Таблица 7

Результаты исследования по методике «Карандаши»

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Название группы | Количество детей | Взаимодействие со сверстниками полностью отсутствует, не вступает в вербальный контакт, не проявляет интерес (в %) | | | |
| Данная форма поведения не проявляется | Поведение проявляется однократно | Поведение проявляется часто | Поведение носит доминирующий характер |
| Младшая | 10 | 70 | 10 | 10 | 10 |
| Средняя | 68 | 85,3 | 10,3 | 4,4 | 0 |
| Старшая | 147 | 55,1 | 14,9 | 21,7 | 8,3 |
| Подготовительная | 60 | 36,7 | 43,3 | 20 | 0 |
| Среднеарифметическое значение | 285 | 62,1 | 20 | 14 | 3,9 |

Результаты исследования, позволяют сделать следующий вывод: указанная форма поведения (взаимодействие со сверстниками полностью отсутствует, не вступает   
в вербальный контакт, не проявляет интерес) менее всего проявляется в подготовительной группе, а наибольшее проявление имеет в младшей, что связано с возрастными особенностями формирования речевого и социально-коммуникативного развития дошкольников: чем старше ребенок, тем более у него проявляется осознанный интерес к деятельности сверстников, но он носит избирательный характер.

Данные по оценке проявления агрессивного взаимодействия со сверстником   
(не делится, отнимает карандаш и пр.) представлены в таблице 8.

Таблица 8

Результаты исследования по методике «Карандаши»

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Группа | Количество детей | Агрессивное взаимодействие со сверстниками (не делится, отнимает карандаш и пр.) (в %) | | | |
| Данная форма поведения не проявляется | Поведение проявляется однократно | Поведение проявляется часто | Поведение носит доминирующий характер |
| Младшая | 10 | 80 | 10 | 10 | 0 |
| Средняя | 68 | 73,5 | 17,6 | 1,5 | 7,4 |
| Старшая | 147 | 49 | 15,6 | 34 | 1,4 |
| Подготовительная | 60 | 35 | 51,6 | 11,6 | 1,8 |
| Среднеарифметическое значение | 285 | 60 | 23,8 | 14 | 2,2 |

Полученные результаты показывают, что агрессивный характер действий дошкольника проявляется больше всего в среднем возрасте, это обусловлено тем, что формирование основ взаимодействия со сверстниками начинает приобретать личный характер, появляются симпатии, антипатии, зарождаются основы дружбы. Младший возраст менее агрессивен, и проявляет данную форму реже, так как в этом возрасте основы взаимодействия только начинают формироваться. Старшие дошкольники демонстрируют разные формы взаимодействия,   
это зависит от того, какая норма поведения является основополагающей действия в зависимости от условий воспитания, уровня психофизического развития и др. особенностей развития дошкольника.

Данные по оценке проявления доброжелательного взаимодействия   
(ребенок вступает в контакт с желанием, общается, делится карандашами) представлены  
в таблице 9.

Таблица 9

Результаты исследования по методике «Карандаши»

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Группа | Количество детей | Агрессивное взаимодействие со сверстниками (не делится, отнимает карандаш и пр.) (в %) | | | |
| Данная форма поведения не проявляется | Поведение проявляется однократно | Поведение проявляется часто | Поведение носит доминирующий характер |
| Младшая | 10 | 30 | 0 | 10 | 60 |
| Средняя | 68 | 7,3 | 16,1 | 63,2 | 13,4 |
| Старшая | 147 | 0 | 30,6 | 36,7 | 32,7 |
| Подготовительная | 60 | 0 | 5 | 35 | 60 |
| Среднеарифметическое значение | 285 | 9,1 | 12,9 | 36,1 | 41,9 |

Анализ полученных данных показал, что большинство детей дошкольного возраста часто проявляют доброжелательность при вступлении в контакт, общаются и охотно делятся карандашами. Реже встречается позиция однократного проявления агрессивного взаимодействия со сверстниками, отсутствует желание делиться. Меньшее количество детей часто проявляют отсутствие желания взаимодействовать со сверстником, не вступать в контакт и не проявлять интереса к его деятельности. Это характерно для детей более младшего возраста, которые в силу своих возрастных особенностей не умеют проявлять доброжелательное отношение, интерес   
к чужой деятельности, не используют нормы правил. Данное поведение может быть характерно детям, которые испытывают трудности при общении в силу своих индивидуальных особенностей в развитии (отставание в психофизическом или речевом развитии). Сравнительная характеристика результатов исследования особенностей взаимодействия со сверстниками по возрастным группам представлены на рисунке 7.

Рис. 7. Взаимодействие со сверстниками и типы поведения дошкольников в разных возрастных группах

Результаты исследования иллюстрируют следующие выводы, чем старше ребенок, тем выше уровень взаимодействия его со сверстниками, он более доброжелателен, умеет применять нормы правила поведения, отзывчив и проявляет интерес не только к своей деятельности, но и деятельности сверстника. Это подтверждает, что в детских садах осуществляется процесс социализации, то есть дети осваивают нормы общения и взаимодействия друг с другом, учатся работать в парах.

Данные исследования дошкольников на изучение уровня взаимодействия   
со сверстниками в зависимости от направленности группы представлены в таблице 10.

Таблица 10

Результаты исследования по методике «Карандаши»

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Категория детей | Количество детей | Уровни | | | |
| Критический | Низкий | Средний | Высокий |
| Дети из общеразвивающих групп | 75 | 0 | 4,5 | 95,5 | 0 |
| Дети из общеразвивающих групп с приоритетным направлением по познавательно-речевому развитию | 75 | 0 | 4 | 96 | 0 |
| Дети из общеоздоровительных групп | 75 | 0 | 11 | 87,7 | 1,3 |
| Дети с ТНР | 38 | 1,9 | 60,1 | 35 | 3 |
| Дети с ЗПР | 28 | 20 | 80 | 0 | 0 |

Как показывают результаты исследования, уровень взаимодействия   
со сверстниками зависит от образовательных потребностей дошкольника, от уровня его психофизического и речевого развития.

Практически у всех дошкольников, посещающих группы общеразвивающей направленности средний уровень взаимодействия со сверстниками (95,5% – 96%), незначительная часть (4%-4,5%) имеют низкий уровень взаимодействия, и полностью отсутствует критический уровень взаимодействия.

Незначительное количество дошкольников владеет высоким уровнем взаимодействия, всего лишь 1,3% воспитанники групп оздоровительной направленности   
и к удивлению 3% - воспитанники группы компенсирующей направленности для детей   
с ТНР.

Средний уровень взаимодействия незначительно отличается у воспитанников групп оздоровительной направленности от общеразвивающей направленности всего лишь   
в диапазоне от 8,3% до 7,8%. У воспитанников групп компенсирующей направленности для детей с ТНР средний уровень взаимодействия составляет 35% и полностью отсутствует   
у воспитанников с ЗПР.

У дошкольников, посещающих группы компенсирующей направленности, преобладающее количество воспитанников демонстрирует низкий уровень взаимодействия (60,1% - дети с ТНР, 80% - дети с ЗПР). Критический уровень взаимодействия преобладает у воспитанников групп   
с ЗПР (20%) и низкий процент (1,9%) составляет у воспитанников с ТНР.

Полученные результаты доказывают необходимость использования   
в педагогической практике воспитания в группах различной направленности методик, направленных на формирование социально-коммуникативной компетентности дошкольников.   
В группах компенсирующей направленности, при построении индивидуального образовательного маршрута важно учитывать создание специальных условий для формирования навыков взаимодействия со сверстниками, освоения норм и правил поведения. Такой методикой, несомненно, может стать использование тактики психолого-педагогического сопровождения дошкольников.

Результаты исследования, направленные на изучение особенностей социальных проявлений у дошкольников, позволяют сделать выводы о зависимости уровня взаимодействия   
со сверстниками от:

- образовательных потребностей дошкольника;

- уровня его психофизического и речевого развития, преодоление проблем развития личностной и коммуникативной сфер, нормализация эмоционального состояния;

- необходимой коррекционно-развивающей работы с детьми с ОВЗ;

- использования новой тактики сопровождения дошкольников.

Для более успешного процесса социализации и индивидуализации в дошкольном возрасте необходимо начинать работу с младшего возраста.

Однако, следует отметить, что диагностическая методика «Карандаши» не в полной мере раскрывает особенности взаимодействия со сверстниками, носит ситуативный характер и при использовании результатов только данной методики невозможно оценить все аспекты сформированности социальной компетентности ребенка во взаимодействиисо сверстниками.

С целью изучения уровня социализации и адаптации дошкольников к условиям детского сада, использовалась методика «Я в детском саду».

В исследовании по методике «Я в детском саду***»*** участвовало 283 воспитанника групп среднего, старшего и подготовительного возраста.

Полученные результаты исследования представлены по возрастным категориям воспитанников в таблице 11.

Таблица 11

Результаты исследования «Я в детском саду» (средний дошкольный возраст)

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Средний дошкольный возраст | | | | | |
| Категория детей | Количество  детей | Уровни | | | |
| Критический  0 | Низкий  1 | Средний  2 | Высокий  3 |
| Дети из общеразвивающих групп | 22 | 0 | 0 | 40,9 | 59,1 |
| Дети из общеразвивающих групп с приоритетным направлением по познавательно-речевому развитию | 25 | 0 | 0 | 61 | 39 |
| Дети с ТНР | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Дети из общеоздоровительных групп | 25 | 0 | 8 | 37 | 55 |
| Дети с ЗПР | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Среднеарифметическое значение | 72 | 0 | 2,6 | 46,3 | 51 |

Результаты исследования показали, что большинство детей (51%) среднего дошкольного возраста имеют 3 (высокий) уровень социализации и адаптации к детскому саду. Для работ этих детей характерно: прорисовывание деталей, наличие образа-Я и других людей (сверстников, взрослых), а также использование карандашей разных цветов. Чуть меньше (46.3%) имеют 2 (средний) уровень, а остальные дети имеют 1 (низкий). Нулевой (критический) уровень выявлен не был. В результате проведенного исследования нам удалось установить, что для работ этих детей характерно: наличие людей, но отсутствие деталей, либо люди и предметы не пропорционального размера, также можно отметить, что в рисунке присутствуют как светлые, так и темные тона.

В исследовании групп среднего возраста не представлены дети с ОВЗ, так как в группы компенсирующей направленности чаще всего дети с ОВЗ принимаются после 5 лет (старший возраст). Результаты оценки социализации и адаптации к детскому саду в группах общеразвивающей направленности с познавательно-речевым приоритетом показали, что чуть меньше половины детей (39%) имеют 3 (высокий) уровень, а большинство детей (61%) имеют 2 (средний) уровень социализации и адаптации к детскому саду, первый (низкий) и нулевой (критический) уровни выявлены не были.

В группах общеразвивающей направленности большинство детей (59.1%) получили 3 (высокий) уровень, а остальные (40.9%) имеют 2 (средний) уровень. Первый (низкий) и нулевой (критический) уровни так же выявлены не были. Группы оздоровительной направленности имеет несколько другие результаты. Большинство детей (55%) имеют  
 3 (высокий) уровень, треть всех детей имеет 2 (средний) уровень, но есть несколько детей (8%) которые имеют 1 (низкий) уровень.

Результаты исследования, проведённого в группах для детей старшего возраста, представленные в таблице12, показали, что больше трети детей (39.9%) имеют 3 (высокий) уровень, для работ этих детей характерно: прорисовывание деталей, наличие образа-Я и других (сверстников, взрослых), а также использование карандашей разных цветов. Большинство детей (45.2%) старшего дошкольного возраста имеют 2 (средний) уровень социализации и адаптации к детскому саду, для работ детей этой подгруппы характерно: наличие людей, но отсутствие деталей, либо люди и предметы не пропорционального размера. Остальные дети (11.3%) имеют 1 (низкий) уровень, для работ детей этой подгруппы характерно: отсутствие людей на рисунке или нарисовано только здание детского сада, в работе преобладают только темные цвета. Критический уровень выявлен не был.

Таблица 12

Результаты исследования «Я в детском саду» (старший дошкольный возраст)

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Старший дошкольный возраст | | | | | |
| Категория детей | Количество  детей | Уровни | | | |
| Критический  0 | Низкий  1 | Средний  2 | Высокий  3 |
| Дети из общеразвивающих групп | 20 | 0 | 0 | 50 | 50 |
| Дети из общеразвивающих групп с приоритетным направлением по познавательно-речевому развитию | 25 | 0 | 4,5 | 39 | 56,5 |
| Дети с ТНР | 36 | 0 | 14 | 72 | 14 |
| Дети из общеоздоровительных групп | 25 | 0 | 5 | 25 | 70 |
| Дети с ЗПР | 20 | 0 | 45 | 55 | 0 |
| Среднеарифметическое значение | 151 | 0 | 11,3 | 45,2 | 39,9 |

Анализируя полученные данные (таблица 12), выявлено, что в группах общеразвивающей направленности с познавательно-речевым приоритетом большинство детей (56.5%) имеют 3 (высокий) уровень, а чуть больше трети детей (39%) имеют 2 (средний) уровень социализации   
и адаптации к детскому саду. И лишь несколько детей (4.5%) имеют 1 (низкий) уровень.   
По результатам исследования нулевой (критический) уровень выявлен не был. В группах общеразвивающей направленности результаты детей поделились поровну (50%) между 3 (высоким) и 2 (средним) уровнями. Первый (низкий) и нулевой (критический) уровни так же не выявлены. Но стоит отметить, что группы оздоровительной направленности имеют несколько другие результаты. Так, например, большинство детей (70%) имеют 3 (высокий) уровень, четверть всех детей (25%) имеет 2 (средний) уровень, но есть несколько детей (4.5%) которые имеют 1 (низкий) уровень, нулевой (критический), уровень выявлен не был. Также следует обратить внимание, что группы компенсирующей направленности для детей с ТНР и ЗПР получили практически идентичные показатели.

Результаты исследования, проведённого в группах для детей подготовительного возраста, представленные в таблице 13 показали, что почти половина детей (42.1%) имеют 3 (высокий) уровень, для работ этих детей характерно: прорисовывание деталей, наличие образа-Я и других (сверстников, взрослых), наличие предметов интерьера, а также использование карандашей разных цветов. Большинство детей (53.1%) подготовительной к школе группе имеют 2 (средний) уровень социализации и адаптации к детскому саду для работ детей этой подгруппы характерно наличие людей, но отсутствие деталей, либо люди и предметы не пропорционального размера. Остальные дети (4.6%) имеют 1 (низкий) уровень. Для работ детей этой подгруппы характерно отсутствие людей на рисунке или нарисовано только здание детского сада, в работе преобладают только темные цвета. Нулевой (критический) уровень выявлен не был.

Таблица 13

Результаты исследования «Я в детском саду» (старший дошкольный возраст)

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Подготовительный дошкольный возраст | | | | | |
| Категория детей | Количество  детей | Уровни | | | |
| Критический  0 | Низкий  1 | Средний  2 | Высокий  3 |
| Дети из общеразвивающих групп | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Дети из общеразвивающих групп с приоритетным направлением по познавательно-речевому развитию | 25 | 0 | 13 | 56,5 | 30,5 |
| Дети из общеоздоровительных групп | 25 | 0 | 1 | 13 | 86 |
| Среднеарифметическое значение | 60 | 0 | 4,6 | 53,1 | 42,1 |

Сравнительный анализ результатов исследования позволяет сделать следующие выводы: данная методика может быть использована в группах старшего дошкольного возраста в группах различной направленности. То, что меньше половины детей имеют 3 (высокий) уровень, свидетельствует о том, что необходимо пересмотреть использование тактик психолого-педагогической поддержки в работе с детьми с различными образовательными потребностями.

Сравнительный анализ обобщённых результатов исследования дошкольников по уровню развития социализации и индивидуализации дошкольников, проведенного в рамках инновационного проекта на базе пяти дошкольных образовательных учреждений представлен на рисунках 8 и 9.

У дошкольников, воспитывающихся в дошкольном учреждении с приоритетным осуществлением деятельности по познавательно-речевому развитию ГБДОУ детский сад №31общеразвивающего вида Кировского района, преобладают низкий и средний уровни социализации, средний и высокий уровни индивидуализации. Отсутствует критический уровень социализации и индивидуализации.

У дошкольников, воспитывающихся в ГБДОУ детский сад № 21 Кировского района общеразвивающей направленности, преобладает высокий уровень социализации, средний и высокий уровни индивидуализации. Критический и низкий уровни социализации и индивидуализации встречаются редко.

У детей из ГБДОУ детский сад № 202 Выборгского района компенсирующей направленности преобладают низкий и средний уровни социализации. Критический уровень встречается часто, высокий – не выявлен. Преобладает средний уровень индивидуализации.

У дошкольников с ТНР из ГБДОУ детский сад № 115 Выборгского района комбинированной направленности преобладают низкий и средний уровни социализации. Встречаются дошкольники с критическим и высоким уровнями социализации. Преобладает средний уровень индивидуализации. Критический, низкий, средний уровни также встречаются у дошкольников с ОНР.

В ГБДОУ детский сад № 137 Выборгского района оздоровительной направленности преобладает средний уровень социализации, большое количество детей с высоким уровнем социализации. Преобладают средний и высокий уровни индивидуализации. Критический уровень социализации и индивидуализации почти не встречается.

Рис. 8. Уровни социализации детей с различными образовательными потребностями

Рис. 9. Уровни индивидуализации детей с различными образовательными потребностями

Полученные данные указывают нам на необходимость проведения работы по психолого-педагогической поддержке социализации и индивидуализации развития дошкольников с различными образовательными потребностями.

**п.1.2.2 Целевой этап реализации модели психолого-педагогической поддержки**

На целевом этапе реализации модели психолого-педагогической поддержки основным содержанием работы педагога является постановка цели своей деятельности   
на основании полученных результатов начальной диагностики для выбора стратегии психолого-педагогической поддержки ребёнка дошкольника в решении выявленных проблем личностного развития.

Для достижения поставленной цели каждый педагог, работающий в группах любой направленности, должен осуществить мероприятия по формированию базиса социальной культуры участников образовательных отношений своей группы, которые характеризуются совокупностью отношений:

- гуманных – к людям,

- бережных – к достояниям культуры как результатам человеческого труда,

- уважительных – к истории семьи, детского сада, страны,

- толерантных - ко всему иному в человеке: возрасту, полу, национальности, физическим возможностям.

Далее, в зависимости от того, в группе какой направленности работает педагог, необходимо дополнительно определить приоритетное целеполагание.

В дошкольном образовательном учреждении (далее по тексту ДОУ)с приоритетным осуществлением деятельности по познавательно-речевому развитию детей дополнительной (приоритетной) целью является овладение дошкольниками навыками поисково-исследовательской деятельности, проявление любознательности и познавательной мотивации, а также инициативы   
и самостоятельности во всех видах детской деятельности: игре, общении, конструировании; развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками, развитие речевого творчества посредством совместной деятельности.

В дошкольном учреждении общеразвивающей направленности целью является развитие личности ребенка в соответствии с целевыми ориентирами по направлениям развития ребенка, а также самоактуализация дошкольников.

В дошкольном учреждении компенсирующей направленности - формирование социального опыта для успешной социализации и индивидуализации, а также приобретение личного опыта в коррекции имеющихся проблем развития. Поставленная цель достигается в процессе социального воспитания и специально-организованного коррекционного сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья (далее по тексту ребенок с ОВЗ) в режимных моментах, на коррекционных занятиях и в ходе реализации образовательных проектов.

В дошкольном учреждении комбинированной направленности ведущей целью проекта является воспитание толерантного отношения ко всему иному в человеке: возрасту, полу, национальности, физическим возможностям и др. Постановка данной цели обусловлена тем, что дошкольники с ОВЗ имеют особенности речевого и личностного развития, что мешает строить отношения с другими людьми на толерантной основе.

В дошкольном учреждении оздоровительной направленности дополнительной целью является воспитание толерантного и гуманного отношения к людям, формирование привычек   
к здоровому образу жизни, формирование потребности в ежедневной двигательной активности.

Целеполагание дошкольных образовательных учреждений (далее по тексту ДОУ) различной направленности представлено в Таблице 14.

Таблица 14

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Целевой этап | | | | |
| ДОУ общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по познавательно-речевому развитию детей | ДОУ общеразвивающей направленности | ДОУ компенсирующей направленности | ДОУ комбинированной направленности | ДОУ оздоровительной направленности |
| Формирование базиса социальной культуры, проявляющейся в совокупности отношений: гуманного – к людям, бережного – к достояниям культуры как результатам человеческого труда, уважительного – к истории семьи, детского сада, страны, толерантного - ко всему иному в человеке: возрасту, полу, национальности, физическим возможностям | | | | |
| Владение навыками поисково-исследовательской деятельности, проявление любознательности и познавательной мотивации, а также инициативы и самостоятельности во всех видах детской деятельности: игре, общении, конструировании; развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками, развитие речевого творчества посредством совместной деятельности | Развитие личности ребенка в соответствии с целевыми ориентирами по направлениям развития ребенка, а также самоактуализация дошкольников | Формирование социального опыта для успешной социализации и индивидуализации | Воспитание толерантного отношения ко всему иному в человеке: возрасту, полу, национальности, физическим возможностям и др. Данная цель обусловлена тем, что дошкольники с общим недоразвитием речи имеют особенности речевого и личностного развития, что мешает строить отношения с другими людьми на толерантной основе | Воспитание толерантного и гуманного отношения к людям, формирование привычек к здоровому образу жизни, формирование потребности в ежедневной двигательной активности |

**п.1.2.3. Содержательный этап модели психолого-педагогической поддержки**

Деятельность педагога по проектированию содержательного этапа модели учитывает образовательные потребности детей и направлена на их успешную социализацию и обеспечение возможностей индивидуального развития каждого ребенка   
в условиях представленной модели. Действия педагога при выполнении работ на данном этапе определяются:

- содержательным наполнением реализуемой модели в группах различной направленности детских садов;

- возможными формами организационной поддержки дошкольника в группах различной направленности детских садов;

- критериями и показателями уровня возможных достижений ребенка в зависимости   
от его индивидуальных особенностей.

Начиная работу по проектированию содержательного этапа реализации модели педагог, вне зависимости от того, в группе какой направленности он работает, должен знать, что основным компонентом будет являться образовательная программа дошкольного образования «Дорогою добра» (социально-коммуникативное развитие и социальное воспитание) Л.В. Коломийченко. [12].

Далее он может дополнять содержание парциальными образовательными программами дошкольного образования в соответствии с направленностью групп детского сада и индивидуальными потребностями детей. Перечень парциальных образовательных программ представлен в таблице 15.

Таблица 15

|  |  |
| --- | --- |
| ДОУ общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по познавательно- речевому развитию детей | |
| 1. | Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования. От рождения до школы / Под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. — М.: МОЗАИКА СИНТЕЗ, 2014. – 368 с. |
| 2. | Пензулаева Л. И. Программа: Физическая культура в детском саду.- М.: МОЗАИКА СИНТЕЗ, 2015. -112с. |
| ДОУ общеразвивающей направленности | |
| 1. | Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования От рождения до школы/ Под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. — М.: МОЗАИКА СИНТЕЗ, 2014. – 368 с. |
| 2. | **Каплунова И., Новоскольцева. Ладушки. Программа по музыкальному воспитанию детей дошкольного возраста. – СПб.:**Невская нота, 2015. - 144 стр. |
| ДОУ компенсирующей направленности | |
| 1. | Программавоспитанияиобучениядошкольниковсзадержкойпсихическогоразвития. / Подред. Л .Б. Баряевой, Е .А. Логиновой.-СПб. : ЦДК проф. Л.Б.Баряевой, 2010. – 415 с. |
| 2. | ЕкжановаЕ. А., СтребелеваЕ. А. Программадошкольныхобразовательныхучрежденийкомпенсирующеговида для детей с нарушением интеллекта. – М. : Просвещение , 2005. – 272 с. |
| 3. | Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования От рождения до школы/ Под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. — М.: МОЗАИКА СИНТЕЗ, 2014. – 368 с. |
| ДОУ комбинированной направленности | |
| 1 | Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования От рождения до школы/ Под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. — М.: МОЗАИКА СИНТЕЗ, 2014. – 368 с. |
| 2 | Нищева Н.В. Обучение грамоте детей дошкольного возраста: Парциальная программа. - СПб.: Детство-пресс, 2015. – 249 с. |
| 3 | Ушакова О. С. Развитие речи детей 3 – 5 лет. - М.:ТЦ СФЕРА, 2016. – 272 с. |
| ДОУ оздоровительной направленности | |
| 1 | Пензулаева Л. И. Физическая культура вдетскомсаду. - М. : Мозаика-синтез, 2015. - 112с |
| 2 | Степаненкова Э.Я. Физическое воспитание в детском саду. – М. МОЗАИКА СИНТЕЗ, 2008. – 96 с. |

**Содержательный этап** включает следующие компоненты программного содержания: познание, эмоциональный компонент, коммуникативная культура. Для реализации содержания всех трёх компонентов, образовательный процесс должен строится по следующему алгоритму:

- сообщение элементарных сведений;

- формирование первоначальных представлений;

- уточнение, дополнение, конкретизация полученных знаний;

- повторение полученных знаний и закрепление на жизненных примерах, ситуациях;

- создание мотивации для проявления интереса к материалу,

- создание искусственных условий для активизации потребностей;

- создание имитационных игр для применения способов взаимодействия;

- формирование способов рефлексии и анализа собственных действий.

Для ДОУ общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности   
по познавательно-речевому развитию приоритет отдается компоненту познание.

Для успешной социализации и индивидуализации ребенка, посещающего ДОУ общеразвивающей направленности приоритетны все три компонента программного содержания. Для более успешной социализации и индивидуализации ребенка с ОВЗ, и ребёнка часто болеющего и посещающего группы оздоровительной направленности также важны все представленные компоненты.

Особое внимание уделяется эмоциональному компоненту, который приоритетен в деятельности ДОУ комбинированной направленности, является важным направлением деятельности педагогов в работе с детьми с ОВЗ и обеспечивает формирование у дошкольников, посещающих ДОУ оздоровительной направленности полезные привычки, установки на здоровый образ жизни, развивает понимание самоценности здоровья и способов его сохранении.

В структуре выделенных компонентов программного содержания проводится работа в следующих модулях: «Человек среди людей», «Человек в истории», «Человек в культуре», «Человек в своем крае».

Педагогами ДОУ общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по познавательно-речевому развитию детей используются все модули. Приоритетным определяется модуль «Человек в истории» Содержание данного модуля дает возможность педагогам более углубленно формировать первичные представления о себе, о своей малой Родине и Отечестве, а также обогащать речевой словарь и развивать свободное общение взрослых с детьми. Работа ведется по всем блокам приоритетного модуля: «Появление и развитие человека на земле», «История семьи», «История детского сада», «Родной город», «Родная страна», «Моя земля».

В ДОУ общеразвивающей направленности для достижения оптимального уровня социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста групп общеразвивающей направленности, предполагающее формирование базиса социальной культуры, выбраны модули: «Человек среди людей», «Человек в культуре», «Человек в истории». Проводится работа в следующих модулях/блоках: модуль «Человек среди людей», блоки: «Я - человек: я - мальчик; я - девочка», «Мужчины и женщины», «Моя семья», «Детский сад - мой второй дом»; модуль «Человек к культуре», блоки: «Русская традиционная культура», «Культура других народов»; модуль «Человек в истории», блоки: «Появление и развитие человека на Земле», «История семьи», «История детского сада», «Родной город», «Родная страна», «Моя Земля», «Родной край». Представленные блоки дают возможность вариативности в работе педагога, которая будет обеспечена содержательным наполнением по формированию базисных основ социальной культуры.

В ходе реализации опытно-экспериментальной работы по построению и апробации модели психолого-педагогической поддержки в группах компенсирующей направленности для детей с ОВЗ (дошкольники с ЗПР и дошкольники с ТНР) приоритетными были определены все три модуля: «Человек среди людей», «Человек в истории», «Человек в культуре».

Содержание представленных модулей способствует становлению потребности и способности общения с миром ребенка с ОВЗ на основе гуманистических ценностей и идеалов, прав свободного человека. Приоритетными для детей с ОВЗ выбраны блоки модуля: «Я – человек; я - мальчик, я - девочка», «Мужчины и женщины», «Моя семья», «Детский сад - мой второй дом». В процессе работы в структуре выделенных блоков модуля решаются важные задачи для детей с ОВЗ: осознание ребёнком меры своих возможностей; развитие потребности в общении, взаимодействии, взаимоотношениях; формирование проявлений доброты, внимания, заботы, помощи, милосердия; формирование оценки своего места в обществе других людей.

В ДОУ оздоровительной направленности используются все модули: «Человек среди людей», «Человек в культуре», «Человек в истории», «Человек в своём крае».

Содержание модулей формируется тематическими блоками, и представлено в таблице 16.

Таблица 16

Содержание модулей

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Название модулей | Человек среди людей | Человек в истории | Человек в культуре | Человек в своём крае |
| Название блоков | «Я - человек: я - мальчик, я – девочка»;  «Мужчины и женщины»;  «Моя семья»;  «Детский сад - мой второй дом»;  «Появление и развитие человека на Земле» | «Появление и развитие человека на Земле»;  «История семьи»;  «История детского сада»;  «Родной город»;  «Родная страна»  «Моя Земля», «Родной край» | «Русская традиционная культура»;  «Культура других народов» | Региональный компонент, разрабатывается в соответствии с краеведческими, национальными и этническими особенностями региона |

**п.1.2.4. Технологический этап модели психолого-педагогической поддержки.**

На данном этапе деятельность педагога связана с выбором наиболее эффективных тактик педагогической поддержки: защита, помощь, содействие, взаимодействие (технологический этап). Используются все вышеназванные тактики, однако предпочтение отдается той, которая на данном этапе является более востребованной [6].

Использование различных тактик педагогической поддержки направлено на организацию взаимодействия педагога и ребенка на принципах субъект-субъектного взаимодействия. Субъект-субъектное взаимодействие педагога и ребенка является основой реализации модели психолого-педагогической поддержки и предполагает переориентацию деятельности педагога на поддержку инициативы детей в различных видах деятельности, позволяя ребенку становиться активным в выборе содержания своего образования для реализации своих запросов, интересов и потребностей. Педагоги, работающие в группах различной направленности, используют практически все тактики, однако, предпочтение отдается той, которая в конкретной ситуации зоны ближайшего развития ребёнка является более адекватной для решения поставленных задач зоны актуального развития.

Структурно-функциональная модель психолого-педагогической поддержки социализации и индивидуализации, как образ целостной стратегии педагогической поддержки, основана на принципах педагогической поддержки, как формы особой педагогической деятельности, разработанной О.С. Газманом.

Выделяются тактики психолого-педагогической поддержки: **«защита», «помощь», «содействие»** и **«взаимодействие»**, которые решают свои задачи и отражают конкретный смысл, который приобретает педагогическая поддержка в зависимости от решаемой задачи.

Кредо тактики «защиты» - ребёнок не должен оставаться жертвой обстоятельств.

Кредо тактики «помощи» - ребёнок многое может сделать сам и быть при этом успешным, если будет активен в реализации своих намерений, нужно помочь ему убедиться в этом.

Кредо тактики «содействия» - ребёнок всегда имеет объективную возможность выбирать и может стать субъектом выбора.

Кредо тактики «взаимодействия» - договор - это испытание свободой и ответственностью, ребёнок может быть подготовлен к выстраиванию договорных отношений с другими людьми, он способен соблюдать договоренности, передоговариваться, нести ответственность за свои действия в рамках договора[10, 13, 21].

Каждая из тактик требует от педагога умения занимать определенные позиции   
и осуществлять подходящие действия. Каждая из представленных тактик включает характеристику адекватных ей позиций и набор профессиональных умений, которые необходимы для их реализации.

Через соответствующие тактики педагогическая поддержка реализует охранительную, развивающую («взращивающую») и формирующую (закрепляющую, доводящую до более высокого уровня) функции в отношении конкретного ребенка. При решении проблемной ситуации возможно использование одной из тактик. При необходимости можно сочетать несколько тактик, следуя меняющейся ситуации, которая открывает новые задачи и возможности.

Использование тактических приемов технологии «педагогическая поддержка» предполагает учет индивидуальности ребенка. При этом педагог должен направить свои усилия на то, чтобы ребенок понял, что происходит с ним в конкретной жизненной ситуации, принял происходящее без ущерба для своего здоровья (вариант первоначальной неудачи) и научился преодолению трудностей, связанных с жизненными ситуациями.

При этом технология «педагогической поддержки» должна вызывать естественные действия ребенка, в ответ на тактический ход педагога.

Использование тактик технологии «педагогической поддержки» зависит не только от практического опыта педагогов, но и от их готовности к освоению данной технологии в условиях образовательной среды дошкольной организации.

При решении конкретной проблемной ситуации, педагог использует одну из тактик. Иногда он сочетает несколько, следуя меняющейся ситуации, которая открывает новые задачи и возможности.

Рассмотрим ситуации, требующие вмешательства взрослого и применения тактик психолого-педагогической поддержки.

**Тактика защиты***.*

1. Запреты и угрозы со стороны тех, кто объективно более силен - старшие дети, сверстники в лидирующей позиции. При этом запреты и угрозы носят агрессивный характер   
   и направлены на конкретного ребёнка, делают его аутсайдером, изгоем, вечно виноватым.
2. Угроза жизни и здоровью ребёнка. Рассказ об аналогичном поступке. Применяя этот прием, педагог вспоминает о факте, сходном по смыслу с поступком,   
   о котором идет речь, и помогает воспитаннику самостоятельно установить аналогию этого факта со своим поведением, верно оценить его, чтобы в дальнейшем вести себя правильно. Педагог при помощи рассказа, сказки, шутки, специально придуманной истории или факта, который действительно имел место в жизни, показывает, как выглядит с этических позиций тот или иной поступок, как надо вести себя в данной ситуации.
3. Прием переключение. В целях установления дисциплины на занятиях, налаживания правильных взаимоотношений с воспитанниками. В случае нарушений дисциплины, нежелания выполнять задание старшего часто целесообразно отвлечь «нарушителя», переключить его внимание и деятельность на новое занятие.
4. В работе с «трудными» воспитанниками педагог использует прием отвлечение. Учитывая психические особенности детей среднего и старшего возраста: недостаточно развитое произвольное внимание, некритическое отношение к собственным возможностям, неумение преодолевать трудности, опытный педагог отвлекает ребенка, «мешающего» ему работать, направляя его внимание на что-либо интересное.
5. Препятствия непреодолимые для ребёнка и находящиеся за пределами зоны его ближайшего развития. Один из эффективных приемов общения - опосредствование. Смысл его заключается в вовлечении обучающихся в занимательную деятельность с целью воспитания у них тех социальных интересов, запросов и вкусов, и дадут им возможность испытать радость творчества, создадут оптимистический настрой, укрепят веру в свои силы, а это обязательно рано или поздно положительно скажется на их взаимоотношениях с педагогом, со сверстниками.

При использовании тактики защиты педагог:

а) через позицию «педагогической адвокатуры» защищает ребёнка от негативных обстоятельств, блокирующих его активность и развитие;

б) через позицию «буфера» смягчает негативные обстоятельства;

в) развивает в ребёнке способности избавляться от страха перед обстоятельствами.

**Тактика помощи.**

1. Рассмотрим несколько категорий детей. Одни дети опираются на известный способ решения проблемы, легко выполняя задание. Данная категория детей весьма склонна прислушиваться к советам, подсказкам. Они сами часто просят от педагога совета, объяснения, указания на то, как лучше поступить. Другая категория детей идет на риск (особенно лидеры), они как будто одновременно испытывают и себя, и ситуацию, и взрослых. Третья категория детей - дети, которые объективно могли бы найти выход из ситуации, поскольку в их опыте достаточно для этого знаний и умений. Но они отказываются даже пытаться это делать. Проблема этих детей выглядит таким образом: они почему-то заранее уверены в том, что их способ действий, их результат действий будут оценены как неправильные. Они боятся ошибок, боятся оценок, не верят в себя.

Представим приемы, которые можно использовать при решении вышеназванных проблем**. Похвала**, которая способствует оказанию доверия ребенку. Рекомендуется чаще хвалить «трудных» воспитанников, совершивших положительный поступок. **Моральная поддержка**, или укрепление веры воспитанника в собственные силы. Чтобы подбодрить, педагог отмечает лучшее в его поведении, чертах характера, знаниях, навыках.

Образовательный эффект тактики «помощи» состоит в том, что ребёнок вначале встретился с проблемой, ощущая себя немощным, незнающим, «хуже всех», а на выходе, после совершённых им самостоятельных действий, он имеет опыт нового самоощущения: «Я не хуже других. Я могу быть таким же успешным, как и другие. Все видели, как я сам успешно справился с задачей». Помощь создаёт ему перспективу и точку опоры для самопознания, самоопределения, самореализации в условиях эмоционального комфорта.

Следует обратить внимание на то, что хвалить ребёнка за то, что он не умеет, также вредно, как не замечать и игнорировать то, что он может.

**Тактика содействия.**

Нередко возникают ситуации, когда ребенок может разрешить проблему, но не делает этого. Объективно для этого нет никаких преград, которые он не мог бы преодолеть, но субъективно ребёнок не хочет или не может выходить за привычные способы действия, которые гарантировано приносят ему некоторую успешность.

В этом случае главный способ осуществления тактики «содействия» - это ещё большая, чем в тактике «помощи» отстранённость педагога от реального участия в действиях ребёнка по решению его конкретной проблемы.

Педагог занимает позицию «слушающего» и «вопрошающего», намеренно избегая позиции «советчика» и «эксперта». При этом он:

- сдерживает сиюминутные желания ребёнка действовать, вовлекая его в процесс осмысления того, что он хочет и намеревается сделать;

- постоянно интересуется его мнением и отношением к происходящему;

- упрощает конструкцию его ответов, спрашивая при этом: «Правильно ли я тебя понял, ты сказал следующее…»

- расширяет возможности выбора за счёт «вбрасывания» новых вариантов, которые были ребёнку неизвестны.

Педагог занимает в тактике содействия позицию «рефлексивного зеркала» ребёнка:

- он часто, подобно эху, воспроизводит формулировки ребёнка, тем самым обеспечивая ему возможность услышать самого себя «со стороны»;

- он использует инверсию (перестановку, преобразование) как средство возвращения ребёнку противоречий, содержащихся в его намерениях (в утверждениях, в аргументации и т. д.), которые ребёнок или не заметил, или не захотел принимать во внимание;

- организует обратную связь (отражение), используя визуальную фиксацию положений, которые высказывает ребёнок (с помощью простых схем «изображает» логику высказывания).

**Тактика взаимодействия.**

Ребёнок сам готов решать свою проблему и запрашивает у педагога помощь в этом. Педагог может предлагать ребёнку «защиту», «помощь», «содействие», но он должен воздержаться от того, чтобы первым предлагать ребёнку вступить с ним в договорные отношения. Тактика «взаимодействия» меняет местами ребёнка и педагога.

Специфика договора между ребёнком и педагогом в образовании состоит в позиции педагога, которую он занимает в этом процессе. Педагог, с одной стороны, действует наравне с ребёнком по всем правилам и обязательствам, которые они установили   
и согласовали друг с другом, преследуя, как и ребёнок, цель - эффективно разрешить ситуацию. Но, с другой стороны, педагог, будучи профессионалом, имеет свою «сверх цель» - создание необходимых условий для целостного образования ребёнка.

Исходя из этих задач, педагог использует договор в качестве особой образовательной технологии, включающей в себя различные виды договорного взаимодействия: «Договор на условиях ребёнка», «Договор на условиях педагога», «Договор-компромисс», «Договор сотрудничество». [13].

Рассмотрим особенности использования тактик педагогической поддержки  
в группах различной направленности.

В группах общеразвивающей направленности в работе с детьми педагоги применяют одну либо несколько тактик педагогической поддержки в зависимости от индивидуальных особенностей детей.

В общеразвивающих группах с приоритетным осуществлением деятельности по познавательно-речевому развитию детей в работе используются все четыре тактики педагогической поддержки. Приоритетными является тактики содействия и взаимодействия.

При работе в группах компенсирующей и комбинированной направленности с детьми с ОВЗ, педагогами используются все четыре тактики. Приоритетной является тактика помощи. Особенности развития эмоционально-волевой и коммуникативной сфер дошкольников с ОВЗ часто создают ситуации, когда ребенок самоблокирует свою активность, испытывает страх, боится внешней оценки. Педагог, применяя тактику защиты, в совокупности с тактикой помощи, становясь на позиции «буфера» и «педагогической адвокатуры», развивает в ребенке способности избавляться от страха перед обстоятельствами. Использование данных тактик создаёт условия эмоционального комфорта для ребенка с ОВЗ.

В группах оздоровительной направленности также активно применяются четыре тактики педагогической поддержки. Приоритетной можно выделить тактику помощи.

**п.1.2.5. Заключительный диагностический этап реализации модели психолого-педагогической поддержки**

Деятельность педагога на этапе заключительной диагностики позволяет провести сравнительный анализ полученных результатов используемой модели психолого-педагогической поддержки с диагностическими данными этапа начальной диагностики. Также на этом этапе можно оценить эффективность выбранного содержания и применяемых тактик, и сделать анализ деятельности педагога на всех этапах проектируемой им модели психолого-педагогической поддержки. Сформированный механизм самооценки позволит подготовить педагогу в аттестационное портфолио аналитическую справку об эффективности реализуемой модели психолого-педагогического сопровождения

Анализируя понимание нравственных норм у детей с ОВЗ, используя методику «Закончи историю», до и после проведения обучения, были получены следующие результаты. Увеличилось количество детей, находящихся на оптимальном уровне осознания нравственных норм (54,2 %), количество детей, занимающих критический уровень, сократилось (6,4 %). Полученные данные говорят о том, что дети с ОВЗ стали чаще осознавать нравственную норму и применять ее в повседневной жизни.

При изучении особенностей сформированности самооценки ребенка дошкольного возраст с использованием методики «Лесенка» было выявлено, что после применения приемов психолого-педагогической поддержки увеличилось количество детей с адекватной самооценкой (50,2%). Дошкольники с ОВЗ располагали себя на средние ступеньки, при этом предполагали, что кто-либо из взрослых разместил бы их на более высокую ступеньку, чем они сами. Осталось довольно большое количество детей, демонстрирующих завышенную самооценку, в единичных случаях отмечается низкая самооценка. Полученные данные позволяют сделать вывод, что использование психолого-педагогической поддержки в работе с детьми с ОВЗ способствует формированию целостного представления о себе и адекватному оцениванию себя и своих возможностей. Высокий показатель завышенной самооценки считается нормальным этапом развития представлений о себе и формирования адекватной оценки себя и своих возможностей в дошкольном возрасте.

Для выявления особенностей социальных проявлений в процессе взаимодействия дошкольников с ОВЗ со сверстниками до и после проведения работы по психолого-педагогической поддержки социализации и индивидуализации была использована диагностическая ситуация «Карандаши». Полученные данные позволяют сделать следующий вывод: наблюдается увеличение количества детей, оказавшихся на третьем уровне (36,5%). Дошкольники научились применять нормы и правила поведения, стали демонстрировать интерес к деятельности сверстника, стали легче взаимодействовать в парах. Сохранился достаточно большой процент детей, занимающих второй уровень взаимодействия со сверстниками. Данный уровень является преобладающим по результатам прохождения диагностической ситуации (55%). Самый высокий четвертый уровень почти не встречается (2,5 %). К низкому, первому уровню, относятся результаты деятельности 6% дошкольников с ОВЗ. После применения модели психолого-педагогической поддержки средний уровень взаимодействия дошкольников со сверстниками увеличился, они стали более доброжелательны, способны применять нормы правила поведения, продемонстрировали интерес не только к своей деятельности, но и деятельности сверст­ника. Реже встречались проявления агрессивного взаимодействия со сверстниками. Это доказывает эффективность предложенной нами модели, реализация которой способствовала позитивной социализации и индивидуализации, дошкольники с ОВЗ освоили нормы взаимодействия друг с другом и нормы общения.

В результате анализа полученных результатов по методике «Я в детском саду», выявлено, что увеличилось количество детей, находящихся на высоком уровне социализации и адаптации к детскому саду (22,3%). Количество детей, определенных ко второму уровню, уменьшилось (63,7 %). Это свидетельствует о том, что у части детей с ОВЗ изменился уровень социализации и адаптации в сторону увеличения. Для рисунков детей стало характерно: прорисовывание деталей, наличие образа-Я и других (сверстников, взрослых). Дошкольники чаще стали использовать карандаши разных цветов. Критический уровень выявлен не был.

Результаты выполнения заданий, предусмотренных методиками исследований, детьми с ОВЗ до и после проведения работы по модели использования психолого-педагогической поддержки социализации и индивидуализации представлены в таблице 17.

Таблица 17

Результаты выполнения заданий, предусмотренных методиками исследований,

детьми с ОВЗ до и после проведения работы по модели использования психолого-педагогической поддержки социализации и индивидуализации

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Название методики | До проведения эксперимента (в %) | После проведения эксперимента  (в %) |
| Закончи историю | Уровни:  Критический - 15,3  Оптимальный - 36,2  Допустимый - 41,85  Высокий - 6,8 | Уровни:  Критический - 6,4  Оптимальный - 54,2  Допустимый - 30  Высокий - 9,4 |
| Лесенка | Низкая самооценка: 4,1  Заниженная самооценка: 23,3  Адекватная самооценка: 30,2  Завышенная самооценка: 42,4 | Низкая самооценка: 5,2  Заниженная самооценка: 18,2  Адекватная самооценка: 50,2  Завышенная самооценка: 26,4 |
| Карандаши | Уровни:  Критический - 11  Низкий - 70  Средний – 17,5  Высокий – 1,5 | Уровни:  Критический – 6  Низкий - 45  Средний – 36,5  Высокий – 2,5 |
| Я в детском саду | Уровни:  Критический – 0  Низкий – 19,7  Средний – 72,3  Высокий – 8 | Уровни:  Критический - 0  Низкий – 14  Средний – 63,7  Высокий – 22,3 |

Данные заключительного диагностического этапа в группах оздоровительной направленности показал, что в ходе диагностики, с использованием методики «Закончи историю», после проведенного обучения, были получены следующие результаты. Увеличилось количество детей, находящихся на высоком уровне осознания нравственных норм (53,3%). Дошкольники называют нравственную норму, корректным образом оценивают поведение детей, а также мотивируют свою оценку и оценивают свое поведение осознано; количество детей, занимающих оптимальный уровень, сократилось (5,2 %), испытуемые оценивают поведение детей как положительное, так и отрицательное, однако у них отсутствует мотивировка и формулирование нравственных норм. Сформированность культуры поведения в допустимом уровне немного уменьшилось (41,6%), дети правильно оценивают поведение детей, называют нравственную норму, но не могут мотивировать свою оценку. Полученные результаты иллюстрируют, что большая часть детей находится на достаточно высоком уровне осознания нравственных норм. Для дошкольников характерным является допустимый и высокий уровни сформированности когнитивного компонента нравственной сферы после целенаправленного обучения. Данные заключительной диагностики говорят о том, что часто болеющие дети стали чаще осознавать нравственную норму и применять ее в повседневной жизни, понимать особенности чувств других людей.

Самооценка часто болеющих детей старшего дошкольного возраста становится более реалистична, в привычных видах деятельности приближается к адекватной (57,3%). Это удалось увидеть при изучении особенностей сформированности самооценки ребенка дошкольного возраста с использованием методики «Лесенка», после применения тактик психолого-педагогической поддержки. Дети чувствуют поддержку и принятие со стороны взрослых, что отражается в ответах, в которых отмечается, что кто-либо из взрослых разместил бы их на более высокую ступеньку. Количество дошкольников, демонстрирующих завышенную самооценку, уменьшилось (39%). Заниженная самооценка проявляется у нескольких детей (3,9%), эта группа дошкольников демонстрируют необоснованность выбора. Полученные данные позволяют сделать вывод, что использование модели психолого-педагогической поддержки социализации и индивидуализации в работе с часто болеющими детьми способствует формированию целостного представления о себе и адекватному оцениванию себя и своих возможностей.

Для изучения характера взаимодействия ребенка со сверстниками в совместной деятельности до и после проведения работы по психолого-педагогической поддержке была использована диагностическая ситуация «Карандаши». Полученные данные позволяют сделать следующий вы­вод: наблюдается увеличение количества детей, оказавшихся на третьем уровне (52%). Дошкольники стали демонстрировать интерес к деятельности сверстника, стали легче взаимодействовать в парах, многие действия совершаются вместе, испытуемые стали обмениваться информацией, общаться. Сохранился достаточно большой процент детей, занимающих второй уровень взаимодействия со сверстниками (33,8%). Самый высокий четвертый уровень встречается реже (14,3%). Первый уровень не выявлен. После применения тактик психолого-педагогической поддержки количество детей, имеющих средний и высокий уровни взаимодействия дошкольников со сверстниками, увеличилось, дошкольники стали активно и равноправно взаимодействовать друг с другом, появилась совместная игра. Реже встречались проявления агрессивного взаимодействия со сверстниками. Это доказывает эффективность предложенной нами модели, реализация которой способствовала позитивной социализации и индивидуализации дошкольников.

По методике «Я в детском саду» было выявлено, что увеличилось количество детей, находящихся на высоком уровне социализации и адаптации к детскому саду (80,3%). Количество детей, определенных ко второму уровню, уменьшилось (19,8%). Это говорит о том, что условия, созданные в процессе внедрения модели психолого-педагогической поддержки в группах с часто болеющими детьми, располагают к успешной социализации и адаптации в дошкольном учреждении. Из этого можно сделать следующие выводы: детям комфортно в группе; дети ходят с удовольствием в детский сад, отмечаются редкие случаи, когда ребенку некомфортно в детском саду из-за проблем во взаимоотношениях со сверстниками или со взрослыми. Если проводить анализ рисунков, то для них характерным стало использование многообразия цветов, прорисовывание других людей вместе с собой, наличие деталей.

Результаты выполнения заданий вышеописанных методик часто болеющими детьми до и после проведения работы по внедрению модели психолого-педагогической поддержки социализации и индивидуализации детей представлены в таблице 18.

Таблица 18

Результаты выполнения заданий, предусмотренных методиками исследований,

часто болеющими детьми до и после проведения работы по модели использования психолого-педагогической поддержки социализации и индивидуализации

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Название методики | До проведения эксперимента (в %) | После проведения эксперимента  (в %) |
| Закончи историю | Уровни:  Критический - 0  Оптимальный – 11,7  Допустимый - 46,8  Высокий - 41,6 | Уровни:  Критический - 0  Оптимальный - 5,2  Допустимый - 41,6  Высокий - 53,3 |
| Лесенка | Низкая самооценка: 2,6  Заниженная самооценка: 3,9  Адекватная самооценка: 41,3  Завышенная самооценка: 53,3 | Низкая самооценка: 0  Заниженная самооценка: 3,9  Адекватная самооценка: 57,3  Завышенная самооценка: 39 |
| Карандаши | Уровни:  Критический - 0  Низкий – 87,1  Средний – 11,7  Высокий – 1,3 | Уровни:  Критический – 0  Низкий – 33,8  Средний – 52  Высокий – 14,3 |
| Я в детском саду | Уровни:  Критический – 0  Низкий – 5,2  Средний – 24,7  Высокий – 70,2 | Уровни:  Критический - 0  Низкий – 0  Средний – 19,8  Высокий – 80,3 |

Сравнительный анализ результатов исследования понимания нравственных норм у детей групп общеразвивающей направленности с приоритетным направлением по познавательно-речевому развитию, с использованием методики «Закончи историю», до и после реализации педагогами в образовательном процессе технологии психолого-педагогической поддержки позволил сделать определённые выводы. Увеличилось количество детей, находящихся на высоком уровне осознания нравственных норм (18,7 %). Количество детей на оптимальном и допустимом уровнях, по результатам проведенной деятельности по применению психолого-педагогической поддержки педагогами ДОУ, составило примерно равное количество (28% - оптимальный; 53,3% – допустимый). Аналогичный результат был выявлен и в ходе первоначальной диагностики. Детей, имеющих выраженные трудности в понимании нравственных норм, до и после проведения эксперимента выявлено не было. Полученные данные свидетельствуют о положительном влиянии применения психолого-педагогической поддержки детей общеразвивающих групп с целью на формирование у них нравственных норм и способность применять их воспитанниками в повседневной жизни.

Анализ динамики самооценки детей групп общеразвивающей направленности с приоритетным направлением по познавательно-речевому развитию с использованием методики «Лесенка» выявил, что после применения приемов психолого-педагогической поддержки существенно увеличилось количество детей с адекватной самооценкой (76%). Одновременно сократилось количество воспитанников (на 22,7%), продемонстрировавших завышенную самооценку. Заниженная самооценка характерна для небольшого количества детей в исследуемых группах, а низкая самооценка - не выявлена. Результаты диагностики позволяют сделать вывод о положительной динамике формирования адекватной самооценки воспитанников ДОУ при реализации тактик психолого-педагогической поддержки при взаимодействии педагога с детьми.

Особенности социальных проявлений дошкольников в процессе взаимодействия со сверстниками в группах общеразвивающей направленности с приоритетным направлением по познавательно-речевому развитию изучались посредствам диагностической ситуации «Карандаши». Результаты, полученные до и после эксперимента, свидетельствуют об увеличении количества детей, успешно взаимодействующих в детском коллективе и демонстрирующих социально одобряемые модели поведения. Количество детей на высоком уровне социального взаимодействия увеличилось на 12%, а на среднем – на 80%. После включения в педагогический процесс целенаправленной деятельности педагогов по оказанию дошкольникам психолого-педагогической поддержки существенно снизилось количество детей, имеющих трудности во взаимодействии со сверстниками и в освоении социальных правил (на 92%).

Использование методики «Я в детском саду» в группах общеразвивающей направленности с приоритетным направлением по познавательно-речевому развитию с целью определения особенностей социализации воспитанников и их адаптации к условиям ДОУ в ходе осуществления психолого-педагогической поддержки детей педагогами, выявило увеличение количества детей, социализированных и адаптированных к ДОУ на высоком уровне (44%). Количество детей с трудностями адаптации к детскому саду уменьшилось с 5.3% до 2.7% при одновременном увеличении количества детей, условно относимых на уровень средней социализации и адаптации (53.3%). Полученные результаты свидетельствует о том, что систематическая психолого-педагогическая поддержка воспитанников в детских видах деятельности способствует скорейшей адаптации и успешной социализации в ДОУ.

Результаты выполнения заданий, предусмотренных методиками исследований, детьми групп общеразвивающей направленности с приоритетным направлением по познавательно-речевому развитию до и после применения педагогами ДОУ в образовательном процессе модели психолого-педагогической поддержки социализации и индивидуализации представлены в таблице 19.

Таблица 19

Результаты выполнения заданий, предусмотренных методиками исследований,

детьми групп общеразвивающей направленности с приоритетным направлением

по познавательно-речевому развитию до и после применения педагогами ДОУ в образовательном процессе модели психолого-педагогической поддержки социализации и индивидуализации

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Название методики | До проведения эксперимента (в %) | После проведения эксперимента  (в %) |
| Закончи историю | Уровни:  Критический - 0  Оптимальный - 26  Допустимый - 60,9  Высокий - 13,1 | Уровни:  Критический - 0  Оптимальный - 28  Допустимый – 53,3  Высокий –18,7 |
| Лесенка | Низкая самооценка: 0  Заниженная самооценка: 4  Адекватная самооценка: 57.3  Завышенная самооценка: 38,7 | Низкая самооценка: 0  Заниженная самооценка: 8  Адекватная самооценка: 76  Завышенная самооценка: 16 |
| Карандаши | Уровни:  Критический - 0  Низкий – 96  Средний – 4  Высокий – 0 | Уровни:  Критический – 0  Низкий – 4  Средний – 84  Высокий – 12 |
| Я в детском саду | Уровни:  Критический – 0  Низкий – 5,3  Средний – 52  Высокий – 42,7 | Уровни:  Критический – 0  Низкий – 2,7  Средний – 53,3  Высокий – 44 |

Представленные сравнительные результаты применения тактик психолого-педагогической поддержки, социализации и индивидуализации на примере использования в практике работы двух типов групп (групп компенсирующей направленности для детей с ОВЗ и групп общеразвивающей направленности с приоритетным осуществлением познавательно-речевого развития) показывают эффективность описанной модели психолого-педагогической поддержки социализации и индивидуализации развития ребенка с разными образовательными потребностями. Условиями эффективности реализации модели являются сотрудничество всех субъектов образовательного процесса: ребенок, родители, администрация ДОУ, психолого-педагогический состав. Включение семьи как партнера и активного субъекта в образовательное пространство детского сада качественно изменяет условия взаимодействия педагогов и родителей, имеющих собственные стратегические интересы в сфере дошкольного образования ребенка.

**Глава 2. Условия реализации психолого-педагогической поддержки в ДОУ разной направленности**

**2.1.Характеристика современного дошкольника в группах различной направленности**

**п. 2.1.1. Психолого-педагогическая характеристика самостоятельности дошкольников групп различной направленности**

Развитие человека происходит в деятельности, Л.И. Божович, Л.С. Выготский С.Л., А.В. Запорожец, Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и другие исследователи, придавали деятельности решающее значение в развитии ребенка. Одним из принципов построения образовательного процесса в детском саду, в соответствии с ФГОС ДО, является требование реализации содержания образовательной программы детского сада «…в формах, специфических для детей данной возрастной группы, прежде всего в форме игры, познавательной и исследовательской деятельности, в форме творческой активности…». [33].

Можно выделить два подхода к организации детской деятельности, сложившихся в истории и теории дошкольного образования. С одной стороны, необходимо организовывать деятельность детей для передачи им социального опыта, а с другой, важно создавать условия для проявления дошкольниками самодеятельности, творчества. В современном образовательном процессе можно выделить два источника деятельности детей:

- инициатива самих детей, самостоятельный выбор вида деятельности, ее содержания, партнеров и т.д.;

- инициатива взрослого, который организует совместную с ним деятельность детей или создает условия для их самостоятельной деятельности. [3].

Общение ребенка со взрослыми – важный фактор обеспечения **самостоятельности** дошкольников, но при условии, что оно строится с учетом изменения потребности самого ребенка в общении со взрослыми на протяжении дошкольного возраста, что диктует и изменение форм общения.

Самостоятельность - интегративное качество личности, имеющее сложную структуру, и в обобщенном виде представляющее систему, которая включает интеллектуально-познавательный, эмоционально-волевой и действенно-практический компоненты (совокупность знаний, умений, навыков, содержательно-операциональных и личностных компонентов, отношение личности к процессу, результатам и условиям осуществления деятельности), и проявляющееся в интересе ребёнка к деятельности, умении действовать без помощи взрослого при выборе содержания, средств и способов выполнения действий. [3].

Предпосылки самостоятельности складываются в раннем возрасте, но говорить о самостоятельности, как особой устойчивой личностной характеристике детей можно только к концу дошкольного возраста. Формирование детской самостоятельности проходит несколько этапов: от самостоятельности репродуктивного, воспроизводящего характера к самостоятельности с проявлением творчества.

Показателями проявления самостоятельности детей дошкольного возраста являются следующие характеристики:

- способность действовать инициативно, замечать необходимость своего участия в разных обстоятельствах;

- умение выполнять обыденные дела без контроля и обращения за помощью взрослого;

- умение осознанно действовать в рамках заданных требований и новых условий деятельности;

- наличие самоконтроля и самооценки результатов деятельности, развитие элементов самосознания;

- умение творчески ставить и разрешать различные задачи деятельности. [8, 20].

В психологических исследованиях, проведенных под руководством М.И.Лисиной, выделены потребности детей 3-5 и 5-7 лет.

3-5 лет – потребность в доброжелательном внимании, сотрудничестве, в уважительном отношении взрослого, взрослый – как источник познания, партнер по обсуждению разных причин и связей, способный ответить на многочисленные вопросы «…а почему?».

5-7 лет – потребность в доброжелательном внимании, в сотрудничестве и взаимопонимании, сопереживании, взрослый – как личность, обладающая умениями, знаниями, социально-нравственными нормами, строгий и добрый старший друг. [16].

Исходя из этого, вся образовательная деятельность должна строиться на диалогическом (а не монологическом) общении взрослого и ребёнка, удовлетворяющем как общие детские потребности (например, в доброжелательности), так и возрастные.

Каждый ребенок-дошкольник нуждается в признании, и прежде всего детским сообществом, благодаря которому он может успешно социализироваться. И тут особое значение имеет признание его как игрока (партнера по игре). Педагоги должны владеть приёмами приобщения ребенка к детскому сообществу, особенно играющему, т.к. это, обеспечивает возникновение чувства комфортности от признания детским коллективом.

При этом воспитатели сами должны хорошо знать степень выраженности самостоятельности деятельности каждого ребенка в группе. Для этого, воспитатели должны владеть методами психолого-педагогической диагностики, например, метод наблюдения за детьми в свободной игровой деятельности (сюжетно-ролевой, народной, подвижной и т.п.) и по её результатам создавать индивидуальный профиль самостоятельности воспитанников. С этой целью можно использовать специальную методику, предложенную А.Н. Атаровой. [3].

Для определения условий деятельности детей, которая носит самостоятельный характер, поддерживаемый инициативой самих детей, в ходе реализации экспериментального проекта были составлены индивидуальные профили самостоятельности дошкольников экспериментальных групп различной направленности.

В группах общеразвивающей направленности с приоритетным осуществлением деятельности по познавательно-речевому развитию в результате опроса воспитателей и наблюдением за деятельностью детей были выявлены особенности самостоятельности дошкольников, требующие внимания со стороны педагогов и родителей. В соответствии с полученными данными было выявлено, что у большинства детей 4-7 лет преобладает самостоятельная деятельность в различных образовательных и жизненных ситуациях. При этом деятельность детей подготовительного возраста характеризуется большей самостоятельностью в выполнении трудных заданий взрослого (особенно познавательно-исследовательской направленности), повторном выполнении мало интересного задания, выполнении простой работы по дому и самостоятельностью в осуществлении культурно-гигиенических навыков. У 70% старших дошкольников сформированы выраженные интересы в какой-либо деятельности (игра в шашки и шахматы, конструирование и/или моделирование, экспериментирование с веществами и материалами и др.), и они способны заниматься ей 30 минут и более. Данные виды детской деятельности организуются в дошкольном учреждении преимущественно в рамках досуговой деятельности во второй половине дня или в качестве культурных практик. Дети 4-5 лет также стремятся к самостоятельности, особенно в выполнении культурно-гигиенических навыков. Как правило, дошкольники 4-5 лет отказываются от помощи взрослого, стараясь преодолеть трудности самостоятельно, но не всегда стремятся выполнить задания хорошо или довести начатое дело до конца.

В группах общеразвивающей направленности выделены уровни проявлений самостоятельности дошкольников от высокого к низкому. У 80% детей старшего дошкольного возраста отмечается высокий уровень проявлений самостоятельности ребенка. Дошкольники умеют ставить цель и достигать ее; самостоятельно выбирают себе дело, готовят все необходимое, вносят в деятельность элементы новизны; умеют довести начатое дело до конца, не прибегая без необходимости к помощи взрослых; проявляют активность, инициативу; способны контролировать и адекватно оценивать свои действия, что приводит к целенаправленности действий, старательности их выполнения, стремлению преодолеть трудности. 72% дошкольников среднего возраста характерен средний уровень проявлений самостоятельности. Дети самостоятельно выбирают себе дело, но не всегда доводят начатое до конца, часто просят помощи у взрослых; охотно выполняют просьбы и поручения, участвуют в совместной деятельности, но не всегда старательны, неустойчивы в стремлении преодолевать трудности. Низкий уровень проявления самостоятельности отмечался лишь у незначительного количества воспитанников (25%), и наблюдался у детей младшего дошкольного возраста. Дети, отнесенные к этому уровню, часто не могут найти себе дело; не выполняют задания самостоятельно, нуждаются в подсказке, обращаются к взрослому за помощью; при выполнении задания часто отвлекаются, отклоняются от цели; при возникновении трудности теряют интерес к деятельности; не проявляют желания участвовать в совместной деятельности.

В группах оздоровительной направленности по результатам наблюдения воспитателей за разной деятельностью детей (игровой, трудовой, познавательной, художественно - эстетической, а также в режимных моментах) были выявлены особенности самостоятельности детей, требующие внимания со стороны педагогов и родителей. При чем, деятельность инициировалась самими детьми или организовывалась взрослым (педагогом, родителем), так как проявление самостоятельности детей в разных ситуациях будет разной.

В соответствии с данными, полученными в ходе наблюдений, было выявлено, что в разных ситуациях самостоятельности дошкольники демонстрируют разную степень её выраженности. У большинства детей 5-7 лет (60%) преобладает самостоятельная деятельность в жизненных ситуациях: самостоятельно одеваться, умываться, ложится спать, следить за своим внешним видом. При этом 32% детей не всегда обращает внимание на порядок в группе без напоминания взрослого и 8% детей в осуществлении бытовых действий демонстрируют нейтральную степень выраженности самостоятельности.

Если рассматривать образовательную деятельность, то степень выраженности самостоятельности соотносится с желанием добиться результата. Ребенок почти всегда доводит дело до конца, старается быстро выполнить задание. В случае если результат не соответствует задуманному – будет стараться переделывать. Результаты оценки самостоятельности в ситуации образовательной деятельности показали, что у 68 % детей преобладают эмоционально-мотивационный и волевой аспекты. То есть основным показателем самостоятельности выступает стремление к решению задач деятельности без помощи со стороны других людей, умение поставить цель деятельности, осуществить элементарное планирование, реализовать задуманное и получить результат, а также способность к проявлению инициативы и творчества в решении возникающих задач.

Отставание в развитии самостоятельности у 32% указывает на то, что это может быть следствием неправильной организации деятельности детей: постоянный контроль, преобладание прямых приемов руководства, активное подражание взрослому.

В старших и подготовительных группах дети более самостоятельны при осуществлении задач, поставленных педагогом, они могут проявить инициативу, делая это охотно и с удовольствием.

Результаты опроса воспитателей и наблюдений за воспитанниками в группах для детей с ОВЗ показали, что дошкольникам характерны низкий и средний уровни проявлений самостоятельности (32% и 36% соответственно). Представленные уровни часто встречаются в разных возрастных группах. Низкие результаты могут быть обусловлены слабой эмоциональной устойчивостью, частой сменой настроения, неуверенностью, чувством страха, нарушением самоконтроля во всех видах деятельности, не критичностью к своим действиям, рассеянностью, низкой концентрацией внимания, трудностями в переключении с одной деятельности на другую, отсутствием умений планировать свою деятельность. Таким образом, можно говорить о том, что дети с ОВЗ, имеющие нарушения в речевом развитии находятся на низких уровнях проявления самостоятельности.

Рассматривая уровень сформированности эмоционально-мотивационного, волевого и деятельностного аспектов у детей среднего и старшего дошкольного возраста с ОВЗ, можно отметить, что такая категория детей нуждается в постоянной психолого-педагогической поддержке педагогом во время образовательного процесса. В результате, работая над повышением уровня сформированности самостоятельности у данной категории детей, педагог с помощью поддержки родителей сможет добиться успешной индивидуализации и социализации ребенка, что в дальнейшем будет положительно сказываться на адаптации ребенка в социуме.

Степень самостоятельности детей в разных видах деятельности, безусловно, зависит от инициативы ребенка, его интересов и желаний, возможностей развивающей предметно-пространственной среды и правилами, которые устанавливает педагог. Нередко педагоги ограничивают свободную деятельность детей чрезмерной регламентацией образовательного процесса «чтобы успеть все по программе», пытаются контролировать свободную деятельность детей, руководить ею.

Однако основой успешности достижения указанных целей является создание условий для обеспечения комфортного самочувствия ребенка в образовательном учреждении. Прежде всего, речь идет о душевном комфорте, который характеризуется состояние внутреннего спокойствия.

О комфортном психологическом состоянии ребенка можно судить по его поведению, которое характеризуется следующими признаками: спокоен, весел и жизнерадостен, активен, охотно включается в детскую деятельность и общение, свободен и инициативен в общении со взрослыми, с удовольствием посещает детский сад и т.п. Причинами нарушения внутреннего спокойствия ребенка, как правило, является неудовлетворение основных потребностей детей – прежде всего, в признании и общении, а также познании, в движении, в проявлении активности.

Обращение педагогов к внутреннему миру ребенка, его психологическому самочувствию и служит отправной точкой для выстраивания целенаправленной работы по организации детского играющего сообщества, социализации дошкольников и индивидуализации образовательного процесса.

**п.2.1.2. Характеристика ребенка, посещающего группы общеразвивающей направленности**

Рассмотрим характеристику ребенка групп общеразвивающей направленности по направлениям развития.

**Социально-коммуникативное развитие.** Взаимодействие со сверстниками: ситуативно-деловое: сверстник интересен как партнер по сюжетной игре, предпочтение в общении. Взаимодействие со взрослым: внеситуативно-деловое, внеситуативно-личностное: взрослый – источник информации, собеседник.

Во время взросления ребенка качественно меняется характер развития эмоциональной сферы. Ребенок становится способен к осознанию, пониманию и объяснению собственных переживаний и эмоционального состояния другого человека. Существенно изменяются отношения со сверстниками. Дети начинают ценить общество друг друга за возможность вместе играть, делиться мыслями, впечатлениями. Они учатся справедливо решать конфликты, проявляют друг к другу доброжелательность.

Дошкольник осваивает формы выражения своего отношения к взрослым и детям. У него ярче и осознаннее проявляется привязанность к близким людям, к своей семье. Ребенок начинает ориентироваться на других людей, на ценности в их мире. Усваивает нормы поведения и взаимоотношений. Ребенок становится все более самостоятельным. У него формируется способность к проявлению волевых усилий для достижения желаемой цели.

**Речевое развитие.** Контролирующая функция речи: речь способствует организации собственной деятельности. Развитие способности выстраивать элементарные умозаключения. Появление элементов сюжетно-ролевой игры. Планирующая функция речи. Предвосхищение результата деятельности. Начало формирования высших чувств (интеллектуальные, моральные, эстетические). В дошкольном возрасте у ребенка развивается воображение. Материалом для воображения служат знания об окружающем, которые он приобретает. Дети активно расширяют собственный запас слов и, что очень важно, задумываются над их значением, пытаются объяснить смысл новых для них слов. Словотворчество, свойственное дошкольнику 4 - 5 лет, служит показателем нормального развития и в то же время свидетельствует о присутствии в маленьком человеке творческого начала.

**Познавательное развитие.** Мышление: наглядно-образное, формирование логического мышления. Внимание: произвольное внимание, способен удерживать внимание 25-30 минут. Память: целенаправленное запоминание.

Дошкольник активно познает окружающий его мир, хочет разобраться, понять наблюдаемые явления, события. В этот период активно развиваются память, мышление, речь, воображение. При хорошо организованной педагогической работе дети овладевают понятиями, приобретают способность к умозаключениям, обобщениям. Живость ума, любознательность, хорошая память позволяют дошкольнику без особого труда накапливать такую массу информации, которая в последующие периоды жизни вряд ли повторится. Более того, дети демонстрируют способность усваивать не только разрозненные знания, но и систему знаний. После 3-х лет мышление дошкольника уже достаточно готово к пониманию причинно-следственных связей и зависимостей тогда, когда они представлены в наглядно-образной форме. Если давать знания о простейших связях и зависимостях, дошкольники не только усваивают их, но и используют в своих рассуждениях, умозаключениях. Замечательной особенностью дошкольного детства является то, что интерес к познанию, любознательность носят достаточно устойчивый характер. Среди объектов социального мира, которые познает ребенок, находится он сам. Дошкольник проявляет интерес к себе, к своему организму, к своему полу, к своим чувствам, переживаниям. К старшему дошкольному возрасту ребенок уже довольно много знает о себе, умеет управлять собственными чувствами и поведением, что способствует появлению произвольности поведения.

**Художественно-эстетическое развитие.** Восприятие и понимание произведений искусства и мира природы, реализация самостоятельной творческой деятельности: широкие знание о предметах и их свойствах (восприятие времени, пространства), использование знаний в различных видах деятельности. Развитое творческое воображение.

**Физическое развитие.** В дошкольном возрасте физическое развитие становится необходимым условием, фоном, на котором успешно происходит разностороннее развитие ребенка. А вот умственное, эстетическое, нравственное, т.е. сугубо социальное, развитие набирает высокий темп.

Овладевает целостными двигательными действиями. Движения точные и энергичные, способность удерживать исходное положение, сохранять направление, амплитуду и темп движений, умение участвовать в подвижных играх.

Достижением дошкольного возраста является развитие разных видов деятельности: игровой, художественной, трудовой. Начинает формироваться предпосылки к учебной деятельности. Конечно, главной, ведущей деятельностью является игра. Ребенок отражает в игре не только то, что видит непосредственно в своем окружении, но и то, о чем ему читали, что он услышал от сверстников и старших детей и т.п. Игра удовлетворяет потребность детей в познании мира взрослых и дает возможность выражать свои чувства и отношения.

Развивается чувство собственного достоинства, которое иногда проявляется в повышенной обидчивости и порой служит причиной ссор между детьми.

**п.2.1.3. Характеристика ребенка, посещающего группы общеразвивающей направленности с приоритетным осуществлением деятельности по познавательно - речевому развитию детей**

Рассмотрим возможные достижения детей на этапе дошкольного детства в группах общеразвивающей направленности с приоритетным осуществлением деятельности по познавательно - речевому развитию детей, при этом понимая, что каждый ребенок по-своему уникален и талантлив.

**Социально-коммуникативное развитие.** Основные трудности в поведении и общении ребенка с окружающими, связанные с кризисом 3-х лет (упрямство, конфликтность и др.), постепенно уходят, и любознательный ребенок активно осваивает окружающий мир. Социальные нормы и правила поведения дети все еще не осознают, но у них уже начинают складываться обобщенные представления о том, как надо и не надо себя вести. В этом возрасте детьми хорошо освоен алгоритм процессов формирования культурно-гигиенических навыков: умывания, одевания, купания, приема пищи, уборки помещения. Дети знают и используют по назначению атрибуты, сопровождающие эти процессы. Дети имеют дифференцированное представление о собственной гендерной принадлежности, аргументируют ее по ряду признаков; проявляют стремление к взрослению в соответствии с адекватной гендерной ролью. В игре дети называют свои роли, понимают условность принятых ролей, последовательность проигрываемых действий с предметами соответствующими реальной действительности. Происходит разделение игровых и реальных взаимоотношений. Сверстники становятся для ребенка более привлекательными и предпочитаемыми партнёрами, чем взрослые.

Происходит развитие инициативности и самостоятельности ребенка в общении со взрослыми и сверстниками. Дети продолжают сотрудничать со взрослыми в практических делах (совместные игры, поручения), но и стремятся к интеллектуальному общению, что проявляется в многочисленных вопросах, стремлении получать от взрослого новую информацию познавательного характера. Появляется потребность в уважении взрослых, поощрении, похвале, поэтому на замечания взрослых ребенок часто реагирует обидчивостью. Общение со сверстниками по-прежнему осуществляется в других видах деятельности, но уже отмечаются отдельные случаи чистого общения.

В старшем дошкольном возрасте ребёнок постепенно начинает осознавать связи и зависимости в социальном поведении и взаимоотношениях людей; стремится познать себя и другого человека как представителя общества. Формируется саморегуляция поведения: дети начинают предъявлять к себе те требования, которые раньше предъявлялись им взрослыми; могут доводить до конца малопривлекательную работу. Происходят изменения в представлениях ребенка о себе – в описание включаются характеристики, которыми ребенок хотел бы или не хотел бы обладать в будущем. В этом возрасте дети большую часть времени проводит в совместных играх и беседах со сверстниками, их оценки и мнения становятся существенными для них. Повышается избирательность и устойчивость взаимоотношений с ровесниками. Свои предпочтения дети объясняют успешностью того или иного ребенка в игре. Дети имеют дифференцированное представление о своей гендерной принадлежности по существенным признакам. Они оценивают свои поступки в соответствии с гендерной принадлежностью, прогнозируют возможные варианты разрешения возможных ситуаций общения с детьми своего и противоположного пола. В игровом взаимодействии важным становится совместное обсуждение правил игры. Усложняется игровое пространство. Игровые действия становятся разнообразными. Вне игры общение детей становится менее ситуативным. Дети охотно рассказывают о том, что с ними произошло; внимательно слушают друг друга и эмоционально сопереживают рассказам друзей. Активно развиваются планирование и самооценивание трудовой деятельности. Повышаются возможности безопасности жизнедеятельности ребенка за счет роста осознанности и произвольности его поведения, преодолением эгоцентричной позиции.

В подготовительной к школе группе ребенок обладает устойчивыми социально-нравственными чувствами и эмоциями, высоким самосознанием и проявляет себя как субъект деятельности и поведения. Мотивационная сфера расширяется за счет развития таких социальных мотивов, как познавательные, просоциальные (побуждающие делать добро), самореализация. Поведение ребенка начинает регулироваться также его представлениями о том, что хорошо и что плохо. Общая самооценка детей представляет собой глобальное, положительное недифференцированное отношение к себе, формирующееся под влиянием эмоционального отношения со стороны взрослых. Благодаря изменениям в эмоциональной сфере (эмоции становятся более глубокими и разнообразными по содержанию, при этом дети более сдержанны и избирательны в эмоциональных проявлениях) поведение дошкольника становится менее ситуативным и чаще выстраивается с учетом интересов и потребностей других людей. Дети продолжают активно сотрудничать, в этот период зарождается детская дружба, но могут возникнуть и конкурентные отношения с другими детьми. Дети обладают обобщенными представлениями о своей гендерной принадлежности, испытывают чувство удовлетворения, собственного достоинства в отношении нее, аргументировано обосновывают ее преимущества. В этом возрасте ребенок уверенно владеет культурой самообслуживания и культурой здоровья. В играх этого периода дети способны отражать достаточно сложные социальные события, одновременно разворачивать различные сюжетные линии, одновременно брать на себя две роли и вступать во взаимодействие с несколькими партнерами по игре.

**Речевое развитие.** В среднем дошкольном возрасте возможность устанавливать причинно-следственные связи отражается в детских ответах в форме сложноподчиненных предложений. В речи детей появляются слова и выражения, отражающие нравственные представления: слова участия, сочувствия, сострадания. Ребенок учится использовать   
в речи средства интонационной речевой выразительности: регулировать силу голоса, интонацию. ритм, темп речи в зависимости от ситуации общения. В процессе общения со взрослыми дети используют правила речевого этикета: слова приветствия, прощания, благодарности, вежливой просьбы, утешения, сопереживания и сочувствия. Речь ребенка становится более связной и последовательной.

В старшей группе для детей становится нормой правильное произношение звуков. Дети начинают употреблять обобщающие слова, синонимы, антонимы, оттенки значений слов, многозначные слова. Словарь детей активно пополняется существительными, обозначающими названия профессий, социальных учреждений, глаголами, обозначающими трудовые действия людей разных профессий, прилагательными и наречиями, отражающими качество действий и т.д. Дети учатся самостоятельно строить игровые и деловые диалоги, осваивая правила речевого этикета, начинают пользоваться прямой и косвенной речью; в описательном и повествовательном монологах способны передать состояние героя, его настроение, отношение к событию, используя эпитеты и сравнения.

В подготовительной к школе группе речевые умения детей позволяют полноценно общаться с разными людьми: взрослыми и сверстниками, знакомыми и незнакомыми. Дети не только правильно произносят, но и хорошо различают фонемы (звуки) и слова. Овладение морфологической системой языка позволяет им успешно образовывать достаточно сложные грамматические формы существительных, прилагательных, глаголов. В речи дети часто используют сложносочиненные и сложноподчиненные предложения. В диалоге ребенок старается исчерпывающе ответить на все вопросы, сам задает вопросы, понятные собеседнику, согласует свои реплики с репликами других. Активно развивается монологическая речь - дети могут последовательно и связно пересказывать или рассказывать. Речь становится подлинным средством общения, познавательной деятельности, а также планирования и регуляции поведения.

**Познавательное развитие.** В среднем дошкольном возрасте ребенок может произвольно наблюдать, рассматривать и искать предметы в окружающем его пространстве. Восприятие в этом возрасте постепенно становится осмысленным, целенаправленным и анализирующим. Связь мышления и действий сохраняется, но уже не является крайне необходимой. Внимание становится все более устойчивым. Появляется «действие по правилу». Дети начинают активно играть в игры с правилами. Интенсивно развивается память. В 5 лет ребенок может запомнить 5-6 предметов (из 10-15), изображенных на предъявляемых ему картинках.

В старшем дошкольном возрасте дети обладают большим запасом представлений об окружающем мире. Они могут рассказать, чем геометрические фигуры отличаются друг от друга; сопоставить между собой по величине большое количество предметов. Возрастает способность ребенка ориентироваться в пространстве. Внимание детей становится более устойчивым и произвольным. Они могут заниматься не очень привлекательным, но нужным делом в течение 20-25 минут вместе со взрослым. Ребенок способен действовать по правилу, которое задается взрослым. Объем памяти изменяется несущественно, однако улучшается ее устойчивость. При этом для запоминания дети уже могут использовать несложные приемы и средства. В 5-6 лет преобладает наглядно-образное мышление, которое позволяет ребенку решать более сложные задачи с использованием обобщенных наглядных средств (схем, чертежей и пр.) и обобщенных представлений о свойствах различных предметов и явлений. Развивается прогностическая функция мышления, что позволяет ребенку осознавать перспективу событий, предвидеть последствия собственных действий и поступков других людей.

В подготовительной к школе группе ребенок целенаправленно, последовательно обследует внешние особенности предметов, ориентируясь на комплекс их характеристик. Существенно увеличивается устойчивость непроизвольного внимания, что приводит к меньшей отвлекаемости детей. У детей увеличивается объем памяти. Девочек отличает больший объем и устойчивость памяти. Действия наглядно-образного мышления ребенок этого возраста, как правило, совершает уже в уме, не прибегая к практическим предметным действиям. Возможность успешно совершать действия сериации и классификации во многом связана с тем, что в процесс мышления активно включается речь. Использование ребенком (вслед за взрослым) слова для обозначения существенных признаков предметов и явлений приводит к появлению первых понятий. [15].

**Художественно-эстетическое развитие.** В среднем дошкольном возрасте продолжается усвоение детьми общепринятых сенсорных эталонов. Овладение способами их использования и совершенствование методов и приёмов обследования предметов. В этом возрасте дети хорошо владеют представлениями об основных цветах, геометрических формах и отношениях величин.

Преобладает репродуктивное воображение, воссоздающее образы, которые описываются в стихах, рассказах взрослого, встречаются в мультфильмах и др. Элементы продуктивного воображения начинают складываться в игре, рисовании, конструировании. Дети эмоционально откликаются на произведения искусства, начинают более целостно воспринимать сюжеты и понимать образы. В рисунках детей 4-5 лет появляются детали. Замысел детского рисунка может меняться по ходу изображения. Конструирование начинает носить характер продуктивной деятельности: дети мысленно выстраивают будущую конструкцию и потом осуществляют поиск практических способов ее исполнения.

Ребенок возраста 5-6 лет уже хорошо знает основные цвета и имеет представления об оттенках. Ребенок овладевает активным (продуктивным) воображением. Образы воображения значительно полнее и точнее воспроизводят действительность. Ребенок начинает четко различать реально существующее и вымышленное. Постепенно дети приобретают способность действовать по предварительному замыслу в конструировании и рисовании. Дети способны осуществлять выбор того произведения, персонажа, образа, который им больше нравится, обосновывая его с помощью элементов эстетической оценки. Дети эмоционально откликаются на произведения искусства, в которых переданы понятные им чувства и отношения. Замысел детского творчества ведет за собой изображение.

В подготовительной к школе группе происходит расширение и углубление представлений детей о форме, цвете и величине предметов. Воображение детей становится богаче, оригинальнее и, при этом, логичнее и последовательнее. В конечных продуктах воображения чётче прослеживаются объективные закономерности действительности. Музыкально-художественная деятельность характеризуется большой самостоятельностью. Развитие познавательных интересов приводит к стремлению получить знания о видах и жанрах искусства. Дети начинают проявлять интерес к посещению театров**,** понимать ценность произведений музыкального искусства. В продуктивной деятельности дети знают, что хотят изобразить, и могут последовательно идти к своей цели, преодолевая препятствия и не отказываясь от своего замысла**,** который теперь становится опережающим. Они способны изображать все, что вызывает у них интерес. Созданные изображения становятся похожи на реальный предмет, узнаваемы и включают множество деталей. Совершенствуются и усложняются техника рисования, лепки**,** аппликации. Дети способны конструировать постройки по схеме, фотографиям, заданным условиям, собственному замыслу из разнообразного строительного материала. Важным достижением детей этого возраста является овладение композицией.

**Физическое развитие.** В средней группе ребенок способен охарактеризовать свое самочувствие, привлечь внимание взрослого в случае недомогания.

В старшем дошкольном возрасте крупная моторика становится более совершенной. Ребенок способен к освоению сложных движений: может пройти по неширокой скамейке и при этом даже перешагнуть через небольшое препятствие; умеет отбивать мяч о землю одной рукой несколько раз подряд и т.д. Наблюдаются различия в движениях мальчиков и девочек**,** в общей конфигурации тела в зависимости от пола ребенка.

В подготовительной к школе группе продолжается дальнейшее развитие моторики ребенка, наращивание и самостоятельное использование двигательного опыта. Расширяются представления о самом себе, своих физических возможностях, физическом облике. Совершенствуется ходьба, бег, шаги становятся равномерными, увеличивается их длина, появляется гармония в движениях рук и ног. Ребенок способен быстро перемещаться, ходить и бегать, держать правильную осанку. По собственной инициативе дети могут организовывать подвижные игры и простейшие соревнования со сверстниками.

**п.2.1.4. Характеристика ребенка, посещающего группы оздоровительной направленности**

Считается, что часто болеющие дети — феномен специфически возрастной. Группы оздоровительной направленности посещают преимущественно дети дошкольного возраста, которые болеют различными респираторными заболеваниями более четырех раз в году.

Важным фактором развития личности выступает ее активность, а условием развития – успешность ее самореализации в деятельности и во взаимодействии с окружающими. В процессе изучения формирования самостоятельной детской деятельности было доказано, что для полноценного психического развития ребенок должен активно и адекватно действовать в окружающем мире.

В.В. Николаева и Г.А. Арина утверждают, что новую социальную ситуацию развития создают для больного ребенка два вида ограничений:

- ограничение движения,

- ограничение познавательной деятельности.

Однако известно, что двигательная активность является важной формой самовыражения ребенка, а также сильнейшим фактором его развития. Кроме того, изменение познавательной активности соматически больного дошкольника и ограниченность общения со сверстниками существенно меняют социальную ситуацию развития, инфантилизируя его. Кроме того, существуют специфические особенности межличностного взаимодействия и деятельности часто болеющего ребенка, такие как: ограниченность круга общения больного ребенка, объективная зависимость от взрослых (родителей, педагогов), стремление получить от них помощь.

Психологические особенности часто болеющих детей достаточно подробно описаны разными авторами, которые связывают их со стойким эмоциональным напряжением ребенка и, в том числе, со сложностями в развитии волевого поведения.

Рассмотрим характеристику часто болеющего ребенка групп оздоровительной направленности по направлениям развития.

**Социально-коммуникативное развитие.** В среднем дошкольном возрасте меняется содержание общения ребенка и взрослого, взаимоотношения со сверстниками характеризуются избирательностью. Предпочтение во взаимодействие отдает взрослому. Больше сформирована индивидуальная игра, в которой ребенку необходима помощь.

В старшем дошкольном возрасте происходит осмысление и осознание многих закономерностей окружающей жизни, законов, регулирующих поведение людей в социуме.

Основные достижения 6-7 летнего возраста связаны с освоением мира вещей как предметов человеческой культуры; дети осваивают формы позитивного общения с людьми; развивается половая идентификация, формируется позиция школьника. Начинает преобладать взаимодействие со сверстниками.

**Речевое развитие.** В среднем дошкольном возрасте речь детей обретает интонационную выразительность. Улучшается произношение звуков и дикция. Монологическая речь не имеет логической последовательности, полноты. В 5-6 лет происходят важные изменения в развитии речи. Для детей этого возраста становится нормой правильное произношение звуков. Ребенок свободно использует средства интонационной выразительности. Монологическая речь эмоциональна, выразительна, но нет самостоятельности в высказывании, последовательности. В подготовительной к школе группе активно развивается речь ребенка: ее звуковая сторона, грамматический строй, лексика, связная речь, диалогическая речь. Монологическая речь интонационно выразительна, начинает появляться логическая последовательность, проявляется самостоятельность.

**Познавательное развитие.** В среднем дошкольном возрасте отмечаются трудности переключения внимания. Быстрая утомляемость, снижение работоспособности. Познавательная активность снижена. В старшем дошкольном возрасте низкий уровень развития творческого воображения, внимание неустойчивое, продуктивность снижена. В подготовительной группе познавательная активность начинает повышаться. Появляется устойчивость внимания и его переключения. Работоспособность увеличивается.

**Художественно-эстетическое развитие.** В среднем дошкольном возрасте развитие изобразительной деятельности при создании нового образа снижена. Характер построек упрощенный. В старшем дошкольном возрасте развивается изобразительная деятельность детей, рисунки приобретают сюжетный характер. Конструирование характеризуется умением анализировать условия, в которых протекает эта деятельность. Продолжает совершенствоваться восприятие цвета, формы и величины, строения предметов; представления детей систематизируются. В подготовительной к школе группе рисунки детей приобретают более детализированный характер, обогащается их цветовая гамма. Более яркими становятся различия между рисунками девочек и мальчиков. В конструировании дети свободно владеют обобщенными способами анализа, как изображений, так и построек. Ребенок седьмого года жизни осваивает сложные формы сложения из листа бумаги и придумывает собственные. Усложняется конструирование из природного материала.

**Физическое развитие.** Дети имеют 2 или 3 группу здоровья. В средней группе у детей наблюдается двигательная неловкость. Сохраняется потребность в движении. Двигательная активность не целенаправленная. Крупная моторика не совершенна. Координация недостаточная. Быстрая утомляемость. Снижение нагрузки после болезни. В старшей группе совершенствуется крупная моторика совершенствуются движения, двигательный опыт детей расширяется. Координация и устойчивость равновесия улучшается. Утомляемость уменьшается. В подготовительной к школе группе значительно точнее выбирают движения, которые им надо выполнить. У них обычно отсутствуют лишние движения. Развитие крупной и мелкой мускулатуры.

**п.2.1.4. Характеристика ребенка, посещающего группы компенсирующей направленности**

**Характеристика ребенка с тяжёлыми нарушениями речи**

Психологическое развитие детей, имеющих нарушения речевого развития, имеет свои особенности. У дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи страдают высшие психические функции, тесно связанные с речью: память, внимание, мышление. Значительно снижен объем внимания, наблюдается неустойчивость внимания и ограниченные возможности его распределения. Дети забывают последовательность заданий, сложные инструкции. Дошкольники с ТНР отстают в развитии словесно – логического мышления, с трудом овладевают анализом и синтезом. Далее представлена подробная информация об особенностях развития детей с общим недоразвитием речи по направлениям развития.

**Социально-коммуникативное развитие.** Низкая потребность в общении. Несформированность форм коммуникации (диалогической и монологической речи). Незаинтересованность в контакте, неумение ориентироваться в ситуации общения, негативизм. Отсутствие элементарных общепринятых норм и правил взаимоотношения со сверстниками и взрослым, в том числе моральных. Недостаточная сформированность навыков совместной деятельности. Отсутствие ориентации на партнера, сотрудничество. Низкий уровень сформированности коммуникативных умений. Сниженная потребность в сотрудничестве, в кооперации действий со сверстниками во всех видах деятельность.

При оказании психолого-педагогической поддержки детям с ТНР необходимо обращать внимание на особенности коммуникативных нарушений и степень переживания речевого дефекта. Чиркиной Г.В. была предложена классификация детей данной категории на три группы в зависимости от особенности нарушений и переживания имеющегося нарушения.

Дети первой группы не демонстрируют переживания имеющегося речевого нарушения. Они активно взаимодействуют со взрослыми и сверстниками, широко используют при этом невербальные средства общения, часто обращаются друг к другу с вопросами, комментирующими и побуждающими высказываниями.

Дети второй группы не стремятся к общению, на вопросы стараются отвечать односложно, избегают ситуаций, требующих использования речи, в игре прибегают к невербальным средствам общения, демонстрируют умеренные переживания имеющегося речевого нарушения.

У детей третьей группы отмечается речевой негативизм, который выражается в отказе от общения, замкнутости, наблюдается агрессивность, заниженная самооценка. Дети избегают общения с взрослым и сверстниками. Они редко являются инициаторами общения, предпочитают скорее вступить в общение с взрослым, чем со сверстником. Дети этой группы предпочитают действовать молча, часто не учитывая невербальный контекст ситуации. Могут создавать конфликтные ситуации, активно включаются в конфликты, возникшие между другими детьми.

**Речевое развитие.** Позднее начало речи. Пассивный словарь шире активного. В активном словаре чаще встречаются существительные, глаголы, прилагательные. Частые замены слов, смешения значений слов. Наличие большого количества аграмматизмов в речи. Связная речь нарушена. Звукопроизношение нарушено, трудности овладения звуковым анализом и синтезом. Сложности воспроизведения слоговой структуры слов.

**Познавательное развитие.** Познавательная активность снижена. Дети отстают в развитии словесно-логического мышления. Наблюдаются недостаточные устойчивость и объем внимания, ограниченные возможности его распределения. При относительно сохранной смысловой, логической памяти снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания, дети забывают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий.

**Художественно-эстетическое развитие.** Отсутствие устойчивого интереса к изобразительной деятельности. Несовершенство наглядно-образного мышления. Трудности при воспроизведении мелких деталей. Трудности при восприятии произведений изобразительного искусства, при формировании эмоционального отклика на воздействие художественного образа. Трудности при понимании содержания произведений и выражении своих чувств и эмоций с помощью творческих рассказов.

**Физическое развитие.** Двигательная расторможенность. Нерезко выраженные двигательные нарушения. Общая соматическая ослабленность. Отставание в развитии двигательной сферы, которая характеризуется плохой координацией движений, неуверенностью в выполнении дозированных движений, снижением скорости и ловкости выполнения. Наибольшие трудности выявляются при выполнении движений по словесной инструкции.

**Характеристика ребенка с задержкой психического развития**

Представим краткий портрет ребенка с задержкой психического развития

**Социально-коммуникативное развитие.** Слабая эмоциональная устойчивость, агрессивность поведения и его провоцирующий характер, трудности в адаптации к коллективу, суетливость, частая смена настроения. Дети более зависимы от взрослого, значительно менее активны. Устная речь (бытовой словарь) удовлетворяет потребность в общении со сверстниками и взрослыми.

**Речевое развитие.** Системное нарушение речи. Частое использование до вербальных средств общения, речевые средства крайне ограничены. Лексико-грамматический и фонетико-фонематический строй не сформирован. Недостаточность словарного запаса. Нарушение звукопроизношения и фонематического развития. Сложности в понимании сложных многоступенчатых инструкций. Недостаток звукопроизношения. Плохо понимают содержание рассказа со скрытым смыслом, затруднен процесс восприятия и осмысления содержания рассказов, текстов для пересказа.

**Познавательное развитие.** Несформированность познавательной деятельности. Внимание неустойчивое, сложности в переключении. Недостаточная целенаправленность деятельности. Долгое закрепление сенсорного опыта. Недостатки зрительно-моторной, слухо-зрительно-моторной координации. Неравномерная работоспособность. Недостаточно развита произвольная регуляция поведения. Замедлен процесс формирования межанализаторных связей. Снижен объем памяти, прочность запоминания. Неточность воспроизведения и быстрая утеря информации. Не выделяют существенные признаки при обобщении, обобщают по ситуативным или функциональным признакам. Познавательная активность снижена, мотивация к занятиям неустойчивая. Замедлен процесс формирования мыслительных операций. Недоразвитие знаково-символической деятельности

**Художественно-эстетическое развитие.** Сложности в восприятии и понимании произведений искусства. Трудности в проведении простых линий. Фрагментарное восприятие. Замедленный темп формирования целостного образа предмета. Слабо сформированы графомоторные навыки. Снижена способность создавать новый образ. Трудности в выполнении мелких деталей рисунка.

**Физическое развитие.** Двигательная неловкость. Слаборазвита мелкая и общая моторика. Чрезмерная двигательная активность, неусидчивость. Излишнее напряжение мышц, гиперкинезы. Недостаточная координация движений. Трудности в воспроизведении кинетической и кинестетической организации движений. Неточность и неловкость в движениях, повышенная утомляемость, двигательное беспокойство.

**2.2. Характеристика среды образовательного учреждения для дошкольников в группах различной направленности**

В решении проблемы психолого-педагогической поддержки социализации и индивидуализации детей, существенную роль играет окружающая образовательная среда. Особое внимание необходимо уделять одному из основных компонентов образовательной среды - развивающей предметно-пространственной среде, которая окружает ребенка. Развивающая предметно-пространственная среда - это естественная комфортная обстановка, рационально организованная в пространстве и времени, насыщенная разнообразными предметами и игровыми материалами. В такой среде возможно включение в активную познавательно-творческую деятельность детей различных групп.

В ФГОС ДО выделена задача «… создание благоприятных условий развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, развитие способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром…» [1].

Необходимыми условиями построения развивающей предметно-пространственной среды в любом дошкольном образовательном учреждении являются: реализация идей развивающего обучения и опора на личностно-ориентированную модель взаимодействия между педагогом и ребенком, что возможно при соблюдении принципов построения развивающей среды в группе детского сада.

Основные подходы к формированию развивающей предметно-пространственной среды, принципы её построения и наполнение игровым и дидактическим оборудованием дошкольные образовательные учреждения определяют в организационном разделе образовательной программы дошкольного образования, которую разрабатывают самостоятельно.

По мнению Н.В. Микляевой **развивающая предметно-пространственная среда включает себя совокупность подпространств:**

- интеллектуального развития и творчества, образующего все игровые зоны, поскольку у дошкольников ведущим видом деятельности и интеллектуального и эмоционального освоения является игра;

- физического развития, в наибольшей степени стимулирующего двигательную активность детей;

- игрового развития;

- экологического развития, воспитывающего и укрепляющего любовь к природе, стимулирующего постигать все многообразие и неповторимость естественных природных форм;

-компьютерное пространство, формирующее у детей представление об информатики и способствующее активизации познавательной деятельности ребенка, развитию его самостоятельности, умению принимать решения. [7].

**Развивающая предметно-пространственная среда создается в соответствии со следующими принципами**:

- информативности, предусматривающей разнообразие тематики, материалов, оборудования и стимулирующей активность воспитанников во взаимодействии с предметным окружением;

- свободного выбора, который реализуется, как право самостоятельного выбора ребенком замысла сюжета своей деятельности;

- вариативности, определяющейся направленностью групп дошкольного образовательного учреждения, содержанием воспитания, культурными и художественными, климатогеографическими особенностями;

- полифункциональности, предусматривающей обеспечение всех составляющих воспитательно-образовательного процесса и возможность разнообразного использования различных составляющих развивающей предметно-пространственной среды;

- педагогической целесообразности, позволяющей предусмотреть необходимость и разумную достаточность дополнения развивающей предметно-пространственной, а также обеспечить возможность самовыражения воспитанников и их эмоциональное благополучие;

- трансформируемости (универсальности), обеспечивающей возможность изменения развивающей предметно-пространственной среды, позволяющих по ситуации вывести на первый план ту или иную функцию пространства [1].

Важнейшими принципами функционирования развивающей предметно-пространственной среды также являются принципы научности, природосообразности, перспективной направленности, комплексного использования предметов среды, принцип оптимального насыщения. Правильно организованная предметно-пространственная среда создаёт возможности для успешной коррекции нарушений речевого развития у дошкольников с ТНР, и позволяет ребёнку проявлять свои способности не только на занятиях, но и в своей свободной игровой деятельности, стимулирует развитие творческих способностей, самостоятельности, инициативности, помогает утвердиться в чувстве уверенности в себе, а значит, способствует всестороннему гармоничному развитию личности.

**Характеристика предметно-развивающей среды**:

- комфортность и безопасность;

- богатство сенсорных впечатлений;

- обеспечение самостоятельной индивидуальной детской деятельности;

- наличие возможностей для исследования и обучения;

- функциональность предметной среды [1].

Создавая развивающую предметно-пространственную среду, важно учитывать особенности детей, посещающих каждую конкретную группу: возраст дошкольников, уровень их развития, склонности, способности, интересы, гендерный состав, личностные особенности развития.

Особенности среды также во многом определяются личностными особенностями и педагогическими установками воспитателя. От реализуемой образовательной программы дошкольного образования зависит содержание воспитания, культурные традиции и практики, определяющие неповторимый колорит развивающей предметно-пространственной среды.

С учетом всех требований развивающая предметно-пространственная среда предполагает вариативность, возникающую на содержательно-педагогическом и проектно-дизайнерском уровнях.

Есть ряд показателей, по которым воспитатель может оценить качество созданной в группе развивающей предметно-пространственной среды и степень ее влияния на детей:

* включенность всех детей в активную самостоятельную деятельность. Каждый ребенок выбирает занятие по интересам в центрах активности, что обеспечивается разнообразием предметного содержания, доступностью материалов, удобством   
  их размещения;
* низкий уровень шума в группе (так называемый «рабочий шум»), при этом голос воспитателя не доминирует над голосами детей, но тем не менее, хорошо всем слышен;
* низкая конфликтность между детьми: они редко ссорятся из-за игр, игрового пространства или материалов, так как увлечены интересной деятельностью;
* выраженная продуктивность самостоятельной деятельности детей: много рисунков, поделок, рассказов, экспериментов, игровых импровизаций и других продуктов создается детьми в течение дня;
* положительный эмоциональный настрой детей, их жизнерадостность, открытость, желание посещать детский сад [7].

В ходе реализации экспериментальной работы выделены **необходимые условия организации развивающей предметно-пространственной среды в дошкольном образовательном учреждении для проектирования психолого-педагогической поддержки в образовательном процессе в группах различной направленности:**

* организация предметов и оборудования в пространстве;
* предметное содержание (игры, пособия, оборудования);
* организация во времени (изменения, вносимые в среду.)

Рассмотрим подробно каждое из условий.

**Организация предметов и оборудования в пространстве.**

Пространство групповых, кабинетов каждого специалиста, организуется таким образом, чтобы дети могли достаточно свободно перемещаться, располагаться для игр с игрушками и отдыха.

Инфраструктура пространства дошкольного образовательного учреждения может состоять из следующих помещений:

* медицинский кабинет;
* массажный кабинет;
* кабинет ЛФК;
* музыкальный зал;
* физкультурный зал;
* кабинет для занятий с логопедом;
* кабинет для занятий с дефектологом;
* кабинет для занятий с психологом;
* кабинет развивающих игр по методике Марии Монтессори;
* игровые площадки для всех возрастных групп;
* спортивный комплекс;

- групповые комнаты.

Желательно, чтобы в этих помещениях были созданы автоматические рабочие места для педагогов, оснащённые необходимой оргтехникой (сканеры, принтеры, копировальная техника, компьютеры)

Реализация образовательного процесса должна осуществляться с использованием технических средств обучения (магнитофоны, музыкальные центры, телевизоры, фотоаппараты, видеокамеры) и использованием ИКТ-технологий для которых необходимы мультимедийное оборудование, компьютеры и т.д.

Групповые ячейки содержат следующий набор функциональных помещений:

* раздевальная комната;
* помещения для игровой и образовательной деятельности детей, а также приема пищи и дневного сна;
* туалетная комната.

Помещения для игровой и образовательной деятельности детей разделены на игровые зоны и зоны уединения, а также уголки экспериментирования и творчества. В соответствии с ФГОС ДО развивающая предметно-пространственная среда создаётся с учетом принципа интеграции образовательных областей, имеет гибкое зонирование для возможности свободного выбора детьми разных видов деятельности. Материалы и оборудования для одной образовательной области используются в ходе реализации других областей. Для мобильности использования пространства зонирование осуществляется при помощи различных элементов (ширмы, игровое оборудование, стеллажи и др.). Предметное наполнение среды может включать материалы для развития ребенка в различных, соответствующих его возрасту видах деятельности: игровой, продуктивной, познавательно-исследовательской, двигательной.

В среде должны быть представлены различные виды игрушек: сюжетные (образные), технические, конструктивные, театральные и декоративные, дидактические игрушки и игры, игрушки для подвижных игр, игрушки-самоделки, игрушки-забавы, игровое полифункциональное оборудование.

Развивающая предметно-пространственная среда должна нести определенную информацию, удовлетворяющую «пространственную потребность» детей.

Организация пространства должна учитывать характер деятельности детей, направленной на освоение информации. Пространство должно обеспечить свободу передвижения, нести в себе элементы неожиданности, создавать препятствия на пути движения ребенка.

Развивающая предметно-пространственная среда должна быть нацелена на пробуждение у детей фантазии, воображения, мира таинственного и загадочного приключения (скрытые уголки, тёмный туннель, пещера и т.д.)

Все игровые зоны должны быть открытыми не только для доступа, но и для вариативного оформления. Взрослые лишь намечают игровую ситуацию, а дети вносят свои идеи, приспосабливая имеющееся оборудование, игровой материал. Чем старше возраст детей, тем большее участие они могут принимать в оформлении среды.

Психофизиологические возможности цветовой среды более активны, поэтому цветовая характеристика интерьеров зависит, в первую очередь от функциональных особенностей помещений, а затем уже от их объема, формы, пропорций, освещенности.

Очень важно не перегружать оптической информацией помещение группы.

Развивающую предметно-пространственную среду группы следует организовывать в виде хорошо разграниченных зон, оснащенных большим количеством развивающих материалов (книги, игрушки, материалы для творчества, развивающее оборудование и пр.). Все предметы должны быть доступны детям.

Подобная организация пространства позволяет дошкольникам выбирать интересные для себя занятия, чередовать их в течение дня, а педагогу дает возможность эффективно организовывать образовательный процесс с учетом индивидуальных особенностей детей.

Оснащение центров детской активности должно меняться в соответствии с тематическим планированием образовательного процесса.

В качестве центров детской активности могут выступать:

* центр сюжетно-ролевых игр;
* центр театрализованных игр;
* центр детской книги;
* центр настольно-печатных игр;
* выставочный центр продуктивной деятельности (детского рисунка, детского творчества, изделий народных мастеров и т. д.);
* центр метеоролога (наблюдений за природой);
* центр спортивного оборудования;
* центр для игр с песком;

центры для разнообразных видов самостоятельной деятельности детей -конструктивной, изобразительной, музыкальной и др.;

* игровой центр с крупными мягкими конструкциями (блоки, домики, тоннели   
  и пр.) для легкого изменения игрового пространства.

**Предметное содержание (игры, пособия, оборудования).**

Предметное наполнение развивающей предметно-пространственной среды групп меняется в зависимости от возрастных особенностей детей, периода реализации образовательной программы, имеет характер открытой, незамкнутой системы, способной к корректировке и развитию. Иначе говоря, среда не только развивающая, но и развивающаяся. Развивающаяся предметно-пространственная среда обеспечивает возможность общения и совместной деятельности детей и взрослых, двигательной активности детей, а также возможности для уединения.

**Организация развивающей предметно-пространственной среды для развития игровой деятельности** должна быть организованна соразмерно росту ребенка, в ней на доступной высоте расположены игрушки, пособия, атрибуты, спортивный инвентарь. Созданное пространство для игр – это поле деятельности, образ жизни, творчество, передача социального опыта, предметное образование. Она разнообразна и насыщена, что стимулирует исследовательскую деятельность ребенка.

**Организация развивающей предметно-пространственной среды для развития социально-коммуникативных навыков** предусматривает обогащение центров сюжетно-ролевых игр. Предметное наполнение данных центров содержит достаточное количество атрибутов и аксессуаров для организации сюжетно-ролевой игры: семья, детский сад**,** больница, поликлиника, скорая помощь**,** магазин**,** ателье, строительство**,** кафе**,** путешествие**,** транспорт**,** военная тематика**,** пожарные и др. Для патриотического воспитания и развития трудовой деятельности в группах так же должен быть предусмотрен весь необходимый материал.

Примеры оборудования и материалов для развития игровой деятельности и социально-коммуникативного развития.

* куклы разных размеров;
* комплекты одежды и постельного белья для кукол, кукольные сервизы, кукольная мебель, коляски для кукол;
* предметы-заместители для сюжетно-ролевых игр;
* атрибуты для сюжетно-ролевых игр («Дочки-матери», «Хозяюшки», «Доктор Айболит», «Парикмахерская», «Моряки»);
* альбомы с сериями демонстрационных картин «Наш детский сад», «Все работы хороши», «Мамы всякие нужны».

**Организация развивающей предметно-пространственной среды для познавательного развития** насыщена атрибутами и пособиями, дающими возможность ребенку активно исследовать и решать задачи разного уровня сложности. С учетом возраста в центрах содержатся современные материалы; конструкторы (настольные, напольные, магнитные и др.), материалы для формирования сенсорики, наборы для экспериментирования, дидактические и развивающие игры, а также материалы, стимулирующие развитие широких социальных интересов и познавательной активности детей. Это детские энциклопедии, географические карты, иллюстрированные издания о животном и растительном мире планеты, о жизни людей разных стран, детские журналы, альбомы, предметы и оборудование для проведения познавательно-исследовательской деятельности и пр.

Примеры оборудования и материалов для *познавательного развития.*

* Стол для проведения экспериментов.
* Стеллаж для пособий и оборудования.
* Резиновый коврик.
* Халаты, передники, нарукавники.
* Бумажные полотенца.
* Природный материал (песок, вода, глина, камешки, ракушки, минералы, разная   
  по составу земля, различные семена и плоды, кора деревьев, мох, листья и т.п.).
* Сыпучие продукты (желуди, фасоль, горох, манка, мука, соль).
* Емкости разной вместимости, ложки, лопатки, палочки, воронки, сито.
* Микроскоп, лупы, цветные стекла.
* Пищевые красители.
* Аптечные весы, безмен, песочные часы.
* Технические материалы (гайки, болты, гвозди).
* Вспомогательные материалы (пипетки, колбы, шпатели, вата, марля, шприцы без игл).
* Схемы, модели, таблицы с «алгоритмом» выполнения опытов.
* Коврограф.
* Игра «Времена года».
* Календарь природы.
* Комнатные растения (по программе) с указателями.
* Лейки, опрыскиватель, палочки для рыхления почвы, кисточки.
* Аквариум с рыбками, контейнер с сухим кормом для рыбок
* Раздаточный счетный материал (игрушки, мелкие предметы, предметные картинки).
* Комплекты цифр, математических знаков, геометрических фигур, счетного материала для магнитной доски и коврографа.
* Занимательный и познавательный математический материал, логико-математические игры (блоки Дьенеша, «Копилка цифр», счётные палочки Кьюизенера, «Шнур-затейник»   
  и др.).
* Набор объемных геометрических фигур.
* «Волшебные часы» (части суток, времена года, дни недели).
* Счеты, счетные палочки.
* Строительные конструкторы с блоками среднего и мелкого размера.
* Тематические строительные наборы «Город», «Мосты», «Кремль».
* Игра «Логический домик».
* Нетрадиционный строительный материал (деревянные плашки и чурочки, контейнеры разных цветов и размеров с крышками и т.п.).
* Небольшие игрушки для обыгрывания построек (фигурки людей и животных, дорожные знаки, светофоры и т.п.).
* Макет железной дороги.
* Простейшие схемы построек и «алгоритмы» их выполнения.
* Мозаика крупная и мелкая и схемы выкладывания узоров из нее.
* Конструкторы типа «Lego» или «Duplo» с деталями разного размера и схемы выполнения построек.
* Разрезные картинки (4-12 частей, все виды разрезов), пазлы.
* Различные сборные игрушки и схемы их сборки.

**Организация предметно-пространственной среды для речевого развития.** предусматривает оснащение необходимыми материалами для реализации поставленных задач: картотеки упражнений, игр, иллюстративного материала, художественных произведений и т.д. для решения указанных задач. Пособия – плакаты, картины, схемы для моделирования, иллюстрации, портреты. Дидактические игры – на развитие и формирование разных речевых умений дошкольников, которые отражены в задачах. Библиотека в группе – подбор произведений художественной литературы. Сюжетно-ролевая игра. Театр – разные виды театра в соответствии с возрастом детей в группе.

Примеры оборудования и материалов для *речевого развития*.

* Азбука магнитная.
* Рабочие тетради.
* Полка или этажерка для пособий.
* Пособия и игрушки для выработки направленной воздушной струи (тренажеры, «Мыльные пузыри», надувные игрушки, природный материал).
* Сюжетные картинки.
* Настольно-печатные игры.
* Сюжетные картинки, серии сюжетных картинок.
* «Алгоритмы» и схемы описания предметов и объектов; мнемотаблицы для заучивания стихов и пересказа текстов.
* Материал для звукового и слогового анализа и синтеза, анализа и синтеза предложений.
* Игры для совершенствования навыков языкового анализа и синтеза («Слоговое лото», «Слоговое домино», «Определи место звука», «Подбери схему» и др.).
* Игры для совершенствования грамматического строя речи («Разноцветные листья», «Веселый повар», «На полянке», «За грибами» и др.).
* Лото, домино и другие игры по изучаемым лексическим темам.
* Альбомы и наборы открыток с видами достопримечательностей.
* Карта родного города, макет центра города.
* Альбом «Наш город» (рисунки и рассказы детей о городе).
* Глобус, детские атласы.
* Игры по направлению «Человек в истории и культуре» («От кареты до ракеты», «Вчера и сегодня», «Охота на мамонта» и др.).
* Игры по направлению «Обеспечение безопасности жизнедеятельности» («Можно и нельзя», «Как себя вести?», «За столом».

**Организация предметно-пространственной среды для художественно-эстетического развития** имеет все необходимые материалы для организации разных видов детской деятельности: образцы разных видов живописи, рисунков, детские музыкальные инструменты для игры на них, пособия для пения, конструирование, актерское мастерство (одежда для ряженья, различные виды театров, предметы для ручного труда, иллюстративный материал, тематические альбомы и др.).

Примеры оборудования и материалов для художественно-эстетического развития.

* Восковые и акварельные мелки.
* Цветной мел.
* Гуашевые и акварельные краски.
* Фломастеры, цветные карандаши.
* Пластилин, глина, соленое тесто.
* Цветная и белая бумага, картон, обои, наклейки, лоскутки ткани, нитки, ленты, самоклеящаяся пленка, старые открытки, природные материалы (сухие листья, лепестки цветов, семена, мелкие ракушки и т.п.).
* Рулон простых белых обоев для коллективных работ (рисунков, коллажей, аппликаций).
* Кисти, палочки, стеки, ножницы, поролон, печатки, клише, трафареты по изучаемым темам.
* Клейстер.
* Доски для рисования мелом, фломастерами.
* Коврограф.
* Книжки-раскраски «Городецкая игрушка», «Филимоновская игрушка», «Гжель», «Хохломская роспись».
* Музыкальные игрушки (балалайки, гармошки, пианино, лесенка).
* Детские музыкальные инструменты (металлофон, барабан, погремушки, бубен, детский синтезатор, маракасы, румба, трещотка, треугольник, валдайские колокольчики).
* «Поющие» игрушки.
* Звучащие предметы-заместители.
* Ложки, палочки, молоточки, кубики.
* Магнитофон, аудиокассеты с записью детских песен, музыки для детей, «голосов природы».
* Музыкально-дидактические игры («Спой песенку по картинке», «Отгадай, на чем играю», «Ритмические полоски»).
* Портреты композиторов (П. Чайковский, Д. Шостакович, М. Глинка, Д. Кабалевский и др.).

**Организация предметно-пространственной среды для физического развития.** Предусматривает оснащение игровым и спортивным оборудованием, прогулочные игровые площадки оборудованы игровым инвентарем. На асфальте нарисована дорожная разметка. Игровое пространство трансформируется в зависимости от поставленных задач. Имеется необходимое количество выносного материала, атрибутов для подвижных игр и игр малой подвижности. Во всех группах есть картотеки (подвижных игр, физкультминуток, гимнастик и др.), материалы, пособия, дидактические игры тематические альбомы.

Примеры наполняемости оборудования и материалов для физического развития.

* Мячи средние разных цветов.
* Мячи малые разных цветов.
* Мячики массажные разных цветов и размеров.
* Обручи.
* Канат, веревки, шнуры.
* Флажки разных цветов.
* Гимнастические палки.
* Набор «Набрось колечко».
* Кегли.
* «Дорожки движения».
* Мишени на ковролиновой основе с набором дротиков и мячиков на «липучках».
* Детская баскетбольная корзина.
* Длинная скакалка.
* Короткие скакалки.
* Летающая тарелка (для использования на прогулке).
* Нетрадиционное спортивное оборудование.
* Массажные и ребристые коврики.
* Тренажер из двухколесного велосипеда типа «Малыш».
* Поролоновый мат.
* Гимнастическая лестница.

**Организация во времени (изменения, вносимые в среду)**

Развивающая предметно-пространственная среда создается с учетом возрастных возможностей детей, половых и индивидуальных особенностей развития, учитывает детские интересы и конструируется таким образом, чтобы ребенок в течение дня в детском саду мог найти для себя увлекательное занятие.

Игры, игрушки, пособия, находящиеся в группе, должны в течение года периодически сменяться. Условно их можно разделить на три категории:

- «сегодня» (тот материал, с которым дети начинают знакомиться на занятиях или в других организованных формах взаимодействия со взрослыми);

- «вчера» (материал исследованный, уже известный, освоенный в личном опыте, используемый в повседневной жизни для приобретения новых знаний);

- «завтра» (содержание, с которым предстоит познакомиться в недалёком будущем).

Чем младше дети, тем чаще должна проводиться смена материалов.

В зависимости от целей и задач каждого этапа программы обучения, а также от содержания каждого из его разделов, выбирается игровое оборудование и материалы. Они могут дополнятся педагогами с учетом характеристик помещений учреждения (площади, конфигурации, назначения).

Эффективность реализации модели педагогической поддержки детей дошкольного возраста зависит от совокупности условий образовательного пространства дошкольного учреждения, учитывающего содержание познавательно-творческой деятельности дошкольников, социальный заказ общества, требования Федерального образовательного стандарта дошкольного образования.

В группах различной направленности развивающая предметно-пространственная среда должна учитывать специфику организации психолого-педагогической поддержки детей с различными образовательными потребностями. Особенности развивающей предметно-пространственной среды, учитывающую специфику направленности групп представлены в таблице 20.

Таблица 20

Особенности развивающей предметно-пространственной среды,

учитывающую специфику направленности групп

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Направленность групп | Организация предметов и оборудования в пространстве | Предметное содержание  (игры, пособия, оборудования) | Организация во времени (изменения, вносимые в среду) |
| Общеразвивающая направленность | Cреда наполнена развивающим содержанием, соответствующим «зоне ближайшего развития»:  в обстановку группы кроме предметов, предназначенных детям определенного возраста, включено приблизительно 15% материалов, ориентированных на более старший возраст; учитываются особенности детей, посещающих группу: возраст, уровень развития, интересы, склонности, способности; ориентирована на особенности развития старшего дошкольника, способствует развитию проявления «самости», оборудование удобно размещено для организации совместной и самостоятельной деятельности | Пространство группового помещения полифункциональное (материалы могут использоваться и для игровой, и для продуктивной, и для исследовательской деятельности),  имеются подвижные, трансформируемые границы (чтобы вместить при необходимости всех желающих).  Все предметы соразмерны росту, руке и физиологическим возможностям детей; учитывается половая дифференциация | Предоставление ребенку права видоизменять окружающую среду, созидать ее в соответствии со вкусом и настроением;  - размещение материалов функционально, а не «витринно»;  - каждый предмет выполняет информативную функцию об окружающем мире, стимулирует активность ребенка;  - предоставлена возможность свободной ориентации ребенка в пространстве (символы) |
| Общеразвивающая направленность с приоритетным осуществлением деятельности по познавательно-речевому развитию | Групповая комната организованна по принципу интеграции 5 образовательных областей. Все оборудование доступно для детей в любое время. | Большое количество игр познавательного характера. Во всех группах дошкольного возраста имеется Центр познавательного развития, в котором осуществляется детское экспериментирование. В данном центре помимо пособий и игр для экспериментирования, имеются картотеки опытно – экспериментальной работы детей, а также различные журналы наблюдений. В группах установлено мультимедийное оборудование, а также имеются детские компьютеры с программным обеспечением «KidsMart» | Пополнение и обновление материалов происходит в соответствии с содержанием образовательной программы, а также с потребностями детей исходя из их инициативы. Например, определенная на 2 недели тема, может быть сокращена или изменена |
| Оздоровительная направленность | Развивающая предметно-пространственная среда подобрана с учетом интеграции образовательных областей, имеет гибкое зонирование для возможности свободного выбора детьми разных видов деятельности. Комплексная реабилитация часто болеющих детей, включает в себя проведение мероприятий, направленных на предупреждение заболевания и укрепление здоровья воспитанников. Для ее достижения необходима не только специально созданная предметно-пространственная среда в группе, но и физиотерапевтическое, и физкультурное оборудование | Наполняемость оборудованием и материалами для совместной деятельности и самостоятельной деятельности ориентирована на детей, часто пропускающих группу, дополнительное оборудование для закаливающих мероприятий и физического развития | Моделирование среды происходит исходя из интересов детей: материалы, с которыми дети знакомятся в организованных формах взаимодействия, материалы, известные и освоенные на личном опыте, материалы с которыми предстоит познакомиться. Строгое соблюдение режима дня |
| Компенсирующая направленность  (для детей с ТНР) | Организация в строгом соответствии с образовательной программой, адаптированной для детей с ОВЗ, учитывающая физиологические и психолого-педагогические особенности речевого развития детей с ТНР | Материал, содержащийся в коррекционном уголке, носит многофункциональный характер, используется в разных целях. Игры подобраны в порядке нарастающей сложности, направлены на развитие и коррекцию речи, внеречевых психических процессов, составляющих психологическую базу речи. Дидактическое оснащение подбирается для решения коррекционных задач, а также удовлетворяет потребности актуального и ближайшего развития ребенка и его саморазвития. Не следует перегружать оборудованием, необходимо систематически производить смену дидактических пособий | Подбор игрового и дидактического материала осуществляется совместно учителем-логопедом и воспитателем в соответствии с уровнем развития детей, временем года, ступенью обучения |
| Компенсирующая направленность  (для детей с ЗПР) | Большое пространство удобное расположение мебели с пособиями, наличие безопасных игрушек и отсутствие мелких предметов | Разнообразные пособия для развития мелкой и крупной моторики, высших психических функций, развития речи, социально-коммуникативных навыков. Наличие актуальных уголков для формирования социального опыта. Игры, пособия, оборудование более крупного размера, разного материала, имитирующие настоящие предметы | Изменения вносятся исходя из образовательных потребностей и возраста детей. Смена игрового материала происходит реже, чем в группах общеразвивающей направленности |

**2.3. Применение тактик психолого-педагогической поддержки в работе с дошкольниками в группах различной направленности**

В современном образовательном процессе дошкольного образования активно используются личностно-ориентированные технологии обучения. Одной из таких технологий является педагогическая поддержка детей, которая несет в себе основные подходы к организации целостного развития дошкольников в группах различной направленности.

Каждый педагог выбирает свой индивидуальный стиль общения с воспитанниками. Каждый находит свои ориентиры в профессиональной педагогической деятельности.

Первой ступенькой в осуществлении технологии педагогической поддержки является осознание сути, целей, принципов и содержания, которое реализуется в разнообразных формах воспитательной деятельности.

Следующий шаг – это отбор способов, с помощью которых можно достичь результата. От педагога требуется профессиональное владение арсеналом методов, приемов, средств воспитания, необходимых для решения педагогических задач.

Выбор методов бывает обусловлен содержанием воспитания, а также такими закономерными фактами, как достигнутый уровень развития детского коллектива, возрастные и типологические характеристики детей, особенности взаимоотношений между воспитателем и воспитанниками.

При этом педагог должен направить свои усилия на то, чтобы ребенок понял, что происходит с ним в конкретной жизненной ситуации, принял происходящее без ущерба для своего здоровья (вариант первоначальной неудачи) и научился преодолению трудностей, связанных с жизненными ситуациями.

Задача педагога при овладении технологией педагогической поддержки продемонстрировать ребенку:

* свою готовность поддержать ребенка в сложной для него ситуации;
* способность адекватно понять то, что ребенок хочет и по поводу чего у него возникает проблема;
* способность помочь ребенку отделить «хочу» и «могу» («не хочу» и «не могу») и найти точку для приложения усилий;
* способность аргументировано высказаться по поводу ситуации;
* способность вести переговоры;
* готовность к разделению и совмещению позиций, но действующим в пределах достигнутых между сторонами договоренностей;
* способность к рефлексии, проектированию дальнейшей деятельности.

Для лучшей организации работы с детьми, имеющими различные образовательные потребности, необходимо использовать тактики психолого-педагогической поддержки.

В ходе реализации экспериментального проекта разработана система методов и приемов, используемых при оказании психолого-педагогической поддержки детям с различными образовательными потребностями.

**Метод** – совокупность наиболее общих способов осуществления воспитательных взаимодействий, способов решения воспитательных задач.

**Прием -** это способ педагогического действия в определенных условиях.

Психолого-педагогическая поддержка оказывается детям на всех ступенях обучения и воспитания состоит в последовательном совместном решении проблем, возникающих у дошкольников на данном возрастном этапе.

Обобщенные приемы работы при реализации четырёх тактик педагогической поддержки (защита, помощь, содействие, взаимодействия), учитывающие ситуации развития ребенка подробно представлены в таблице 21.

Таблица 21

Обобщенные приемы работы при реализации четырёх тактик педагогической поддержки (защита, помощь, содействие, взаимодействия)

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Тактики | Защита | Помощь | Содействие | Взаимодействие |
| Методы и приемы | -словесная поддержка детей в конфликтной ситуации;  -переключение внимания ребенка или детей;  -дополнительные задания ребенку, который участвовал в конфликтной ситуации;  -тактильная поддержка ребенка, который стал «жертвой обстоятельств» | - подбадривание ребенка, тактильное, словесное, использование слов поддержки;  - предложение помощи педагога или других детей;  - помощь в выборе правильного ответа или решения путем наводящих вопросов;  -показ образца выполнения задания;  - выполнение задание пошагово с разъяснениями педагога | - мотивация ребенка, использование слов поддержки.  проблемных вопросов;  - предварительная похвала, с мотивацией на выполнение задания;  - приободрение словесное, тактильное во время выполнения задания;  - помощь в выборе правильного ответа путем предложения разных вариантов | -договор о правилах поведения (выполнения задания);  - договор о распределении обязанностей;  -предложение детям договориться между друг другом. |
|
|

Рассмотрим наиболее типичные ситуации, в которых ребёнку чаще всего нужна педагогическая помощь и поддержка

- в ситуациях адаптации к новым условиям;

- в ситуациях напряжённого ожидания;

- в ситуациях доверительного контакта;

- в ситуациях депрессии;

- в ситуациях растерянности;

- в ситуациях выбора цели;

- в ситуациях неуспеха и успеха;

- в ситуациях обдумывания плана;

- в ситуациях напряжения, мобилизации усилий;

- в ситуациях подражания (и хорошего, и плохого);

- в ситуациях общения;

- в ситуациях примирения;

- в ситуациях агрессии;

- в ситуациях удовлетворения интереса;

- в ситуациях доверия;

- в ситуациях выполнения поручений, заданий;

- в ситуациях интимной беседы;

- в ситуациях коллективного разговора;

- в ситуациях возникающего конфликта;

- в ситуациях ссор, драк, насилий;

- в ситуациях конкуренции;

- в ситуациях оскорбления;

- в ситуациях эмоционального взрыва;

- в ситуациях раздела благ; и др.

При оказании словесной поддержки ребенку рекомендуется использовать используется следующий список фраз:

**Покажите веру в ребенка**

* «Я тебе доверяю».
* «Я в тебя верю».
* «Я уважаю твое решение».
* «Это непросто, но у тебя обязательно получится».
* «Ты все верно делаешь».
* «Ты все правильно понимаешь».
* «Как у тебя это получилось?»
* «Научи меня, как это у тебя получается».
* «Ты делаешь это лучше, чем я».
* «У тебя получается это лучше, чем у меня».

**Обратите внимание на усилия и старания**

* «Я вижу, ты очень много труда вложил в это».
* «Я вижу, как сильно ты старался».
* «Ты так потрудился над этим, и вот как здорово получилось!»
* «Получается очень здорово!»
* «Могу представить, сколько времени на это ушло!»
* «Представляю, как долго ты старался, чтобы это получилось!»
* «Сколько же пришлось придумывать, чтобы такое получилось!»
* «Твои труды привели к хорошему результату!»

**Поблагодарите за время, проведенное вместе**

* «Я очень ценю время, которое мы с тобой проводим вместе».
* «Я с нетерпением жду, когда мы сможем снова поиграть завтра».
* «С тобой очень интересно».
* «Мне очень понравилось, как мы поиграли».
* «Я рада, что ты дома».
* «С тобой очень интересно и приятно играть».

**Благодарите за помощь и вклад**

* «Спасибо больше тебе за то, что ты... (за конкретное дело)».
* «Спасибо за то, что ты сделал».
* «Спасибо большое за твою помощь».
* «Спасибо за твое понимание».
* «Это очень большая помощь для меня, спасибо».
* «Ты мне так хорошо помогаешь!»
* «Благодаря тебе я все закончила быстрее».
* «Благодаря тебе у нас теперь так чисто».

**Опишите, что чувствуете**

* «Я очень люблю заниматься и играть с тобой».
* «Я так рада, когда ты дома».
* «Я чувствую, что мы с тобой как одна команда».
* «Мне очень приятно, когда ты так говоришь».
* «Мне очень приятно, когда ты мне помогаешь».

Делая выводы о роли педагогической поддержки можно сказать следующее. педагогическая поддержка:

- помогает защитить от отрицательных воздействий;

- помогает ребенку исследовать свою проблему, разрешить ее;

- помогает ребенку соотнести свой выбор с возможными последствиями;

- помогает ребенку само реализоваться, утвердиться;

- снимает авторитарную позицию педагога;

- сближает взрослого и ребенка.

В данном методическом пособии приведены примеры использования тактик психолого-педагогической поддержки в дошкольных образовательных организациях.

**Тактика защиты**

*Педагогическая ситуация № 1.*

Вова играл с машинкой. В этот момент к нему подошел Петя и захотел поиграть с этой же машинкой. Вова не захотел делиться игрушкой. Тогда Петя решил отобрать машинку у Вовы. Дети стали драться.

В данном случае предлагается использовать тактику защиты. Педагог разрешает конфликт, переключает внимание Пети на другую игрушку.

*Педагогическая ситуация № 2*

Дети бегали на площадке. Мальчик Ваня толкнул девочку Машу. Маша упала, заплакала и подбежала к воспитательнице со словами, что Ваня ее обидел.

Предлагается использовать тактику защиты. Педагог использует слова поддержки, помогает Маше перестать плакать, тем самым защищая ее от негативных обстоятельств.

*Педагогическая ситуация № 3*

Миша и Ваня играли вместе в конструктор. Ваня захотел построить башню, а Миша – поезд. Деи стали ругаться друг на друга и отбирать детали конструктора.

Использование тактики защиты поможет детям помириться друг с другом. Возможно использовать прием опосредования, то есть вовлечения детей в деятельность, которая заинтересует обоих мальчиков. Педагог выполняет роль «буфера», становится между конфликтующими детьми.

*Педагогическая ситуация № 4*

Девочка Таня плачет, так как во время игры Миша обозвал ее плохим словом.

Используется тактика защиты. Педагог становится адвокатом и, используя слова поддержки, успокаивает Таню.

**Тактика помощи**

*Педагогическая ситуация № 1*

Маша не хочет рисовать кораблик, так как она точно знает, что у нее ничего не получится.

Используется тактика помощи в виде применения слов поддержки. Педагог может использовать похвалу, которая будет способствовать оказания доверия ребенку. Возможно оказание моральной поддержки, укрепления веры Маши в собственные силы. Для решения этих задач педагог отмечает лучшие черты в характере, поведении, знаниях ребенка.

*Педагогическая ситуация № 2*

Дети подбирают слова-описания к слову бабушка. Егор начинает смущаться, так как все варианты уже были произнесены до него. Других слов Егор не знает.

Используется тактика помощи, педагог использует слова поддержки, наводящие вопросы, чтобы помочь ребенку вспомнить нужное слово и выполнить задание.

*Педагогическая ситуация № 3*

Дима не хочет вместе со всеми выполнять задание. Он говорит, что это задание очень скучное, поэтому делать он его не будет. Педагог знает, что Дима много болел и не знает, как выполнять это задание.

Мы предлагаем использовать тактику помощи. Дима не знает, как выполнить задание, поэтому и отказывается выполнять его вместе со всеми. Педагог должен помочь ребенку, используя наводящие вопросы, разъяснения, подачу образца, справиться с заданием.

*Педагогическая ситуация № 4*

Группа детей лепила из пластилина. Маша слепила бабочку, но она ей не понравилась. Девочка расстроилась и заплакала.

Используется тактика помощи. Педагог, используя слова поддержки, помогает ребенку выполнить задание еще раз. Также обращается внимание на личностные качества девочки и на то, что у нее все получится.

**Тактика содействия**

*Педагогическая ситуация № 1*

Вова стоит позади всех детей и ему не видно, что показывает педагог используется тактика содействия, словесные приемы. Педагог предлагает ребенку подумать, где бы ему было лучше видно. Предлагает ребенку самому выбрать и встать на то место, где бы ему было удобно.

*Педагогическая ситуация № 2*

Кате нужно выполнить задание. Она хочет его выполнить, но затрудняется, спрашивает у воспитателя, как ей лучше поступить.

Используется тактика содействия. Педагог предлагает несколько вариантов того, как можно выполнить задания, дает выбор ребенку. Используются словесные методы, такие как разъяснение, описание. Кат самостоятельно выбирает способ выполнения задания.

*Педагогическая ситуация № 3*

Таня пересказывает текст. Во время пересказа текста, она путает главных героев, забывает основные события.

Используется тактика содействия. Педагог может использовать такой прием, как «обратная связь», обращая внимание ребенка на то, что тот сказал. У ребенка появляется возможность самостоятельно исправить свой ответ. Также возможно использовать прием подсказки, давать ребенку варианты для выбора того, что же происходит дальше в рассказе. Педагог может упрощать конструкцию ответов Тани, спрашивая при этом: «Правильно ли я тебя понял, ты сказала следующее…».

**Тактика взаимодействия**

*Педагогическая ситуация № 1*

Даня все время выкрикивает с места, не дает ответить другим детям.

Используется тактика взаимодействия. Педагог договаривается с Даней о правилах поведения. Возможно, Даня будет «за главного» проверять, правильно ли ответили другие дети.

*Педагогическая ситуация № 2*

Соня боится делать прививку, начинает плакать.

Одна из тактик, которая применяется в этой ситуации, это тактика взаимодействия. Педагог договаривается с Соней о том, что после прививки она получит конфету или поиграет в интересную игру.

*Педагогическая ситуация № 3*

Дима не хочет вместе со всеми выполнять задание. Он говорит, что это задание очень скучное, поэтому делать он его не будет.

Похожая ситуация встречалась при рассмотрении ситуаций, где применялась тактика помощи. В данном случае можно попробовать договориться с Димой. Дать ему выполнить другие задание или договориться, что сейчас он выполнит предложенное задание, а в следующий раз сможет придумать игру сам.

Конкретизация и четкое осознание педагогами имеющихся представлений по проблематике педагогической поддержки детей, овладение формами, приемами и способами педагогической поддержки для построения личностно-ориентированного воспитательного взаимодействия и использования их в ежедневном взаимодействии с детьми, создание образовательной среды, вот те составляющие успеха реализации тактик педагогической поддержки в собственной практике.

Таким образом, использование методов и приемов психолого-педагогической поддержки гарантирует формирование профессионального мастерства педагогов, что способствует в свою очередь разностороннему, полноценному развитию ребенка с различными образовательными потребностями, формированию у него успешности, уверенности в себе. Психолого-педагогическая поддержка в данном случае выступает как содействие формированию личности ребенка, способной принять самостоятельное и осознанное решение в сложившейся ситуации.

**Используемая литература:**

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013   
   № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного дошкольного образования» [Электронный ресурс]. Режим доступа: Минобрнауки.рф.
2. Постановление Российской Федерации от 15.04. 2014 № 295 «Об утверждении государственной программы российской федерации «Развитие образования» на 2013 - 2020 годы» [Электронный ресурс]. Режим доступа: Минобрнауки.рф.
3. Атарова А.Н. Развитие самостоятельности старших дошкольников на основе интеграции детских видов деятельности [Текст] / А.Н. Атарова // педагогическое образование в России.— 2017 .— №1 .— с. 96-102
4. Бабаева Т.И., Гогоберидзе А.Г., Михайлова З.А., Крулехт М. В. Мониторинг в детском саду[Текст]: Научно-методическое пособие /Бабаева Т.И., Гогоберидзе А.Г., Михайлова З.А. Крулехт. -СПб: Издательство «Детство-ПРЕСС», 2010. -592с.
5. Белобрыкина, О.А. Психологическая диагностика самооценки детей старшего дошкольного возраста [Текст] / О.А. Белобрыкина. - Новосибирск: ГЦРО, 2000. - 155 с.
6. Вершинина Н. А., Власова Г. И., Лагутина Ю. В., Овечкина Т. А. Детский сад будущего: сохраняя традиции, - к инновациям! [Текст]: сборник статей научно-практической конференции с международным участием 25 марта 2016 года – СПб.: Изд-во СПб АППО. Выпуск № 4, 2016 – 167 с.
7. Виноградова Н.А., Микляева Н.В., Интерактивная предметно-развивающая и игровая среда детского сада [Текст] / Н.А. Виноградова, Н.В. Микляева. –М.: Перспектива, 2011. – 208 с.
8. Волков Б. С., Волкова Н. В. Дошкольная психология [Текст]/Волков Б. С., Волкова Н. В. - М.: Академический Проект, 2007. - 285 с.
9. Газман О. С. Воспитание и педагогическая поддержка детей [Текст]/О.С.Гозман // Народное образование - 1998. - № 8. - С.108 — 111.
10. Газман, О. С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема[Текст]/ О. С. Газман // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. – М.: Инноватор, 1995. – С.28.
11. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка [Текст] / В.Даль: В 4 т. Т.3. - М., 1982. 460 с.
12. Дорогою добра [Текст]: концепция и программа социально-коммуникативного развития исоциального воспитания дошкольников / Л. В. Коломийченко. - Москва: ТЦ Сфера, cop.2015. - 160 с.
13. Касицина Н.В., Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. Четыре тактики педагогики поддержки. Эффективные способы взаимодействия учителя и ученика [Текст]/ Касицина Н.В., Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. – СПб.:Агентство образовательного сотрудничества, Образовательные проекты, Речь; М.: Сфера, 2010. – C. 70
14. Кругликов В. Н., Платонов Е. В., Шаронов Ю. А. Деловые игры и другие методы активизации познавательной деятельности [Текст] / В.Н. Кругликов, Е.В. Платонов, Ю.А. Шаронов. - СПб.:Изд. П-2, 2006. – 189 с.
15. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет [Текст] /И.Ю. Кулагина. – М.: Изд-во УРАО, 1999. – 175
16. Лисина М.И. Потребность в общении. Проблемы онтогенеза общения [Текст] / М.И. Лисина. – М.: Педагогика, 1986. С.31–57.
17. Лосева В. К. Рисуем семью : психологическая помощь и консультирование [Текст] / В. К. Лосева. - М. : Ассоц. «Проф. образование», 1995 – 40 с.
18. Марцинковская Т.Д. Диагностика психического развития детей[Текст]/ Т.Д. Марцинковская. - М.: Линка-Пресс, 1998. - 176 с.
19. Марцинковская Т.Д. Психодиагностика детского развития [Текст] : учебное пособие / Марцинковская Т. Д. - Москва : Солитон, 2010. - 223 с.
20. Минина А.В. Формирование педагогической компетентности родителей в воспитании самостоятельности детей дошкольного возраста [Текст] : диссертация ... кандидата педагогических наук / А.В. Минина. –М., 2015. - 220 с.
21. Михайлова Н. Н. Педагогика поддержки: Учебно-методическое пособие[Текст]/ Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин. – М.: МИРОС, 2001.
22. Михайлова Н. Н., Юсфин С. М. Педагогика поддержки: Учебно-методическое пособие. М.: МИРОС, 2001. — 208 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа:<http://pedlib.ru/Books/2/0073/2_0073-50.shtml>
23. Модель психолого-педагогической поддержки социализации и индивидуализации развития детей с различными возможностями и потребностями: Материалы городского обучающего научно-практического семинара на тему: «Психолого- педагогическая поддержка социализации индивидуализации ребенка дошкольного возраста» [Текст] / Под. общ. ред. Н.А. Вершининой. – СПб.: Изд-во «Свое издательство", 2015. -112с.
24. Мухина В. С. Детская психология [Текст]/ В.С. Мухина. - М.: Эксмо-Пресс, 2000. - 352 с.
25. Общение детей в детском саду и семье / [Т. А. Репина, Р. Б. Стеркина, Т. В. Антонова и др.]; Под ред. Т. А. Репиной, Р. Б. Стеркиной; НИИ дошк. воспитания АПН СССР. - М. : Педагогика, 1990. - 150 с.
26. Пронина А. Н. Педагогическая диагностика как средство построения образовательного процесса [Текст]: на примере разновозрастной группы дет. сада : монография / А. Н. Пронина; М-во образования и науки Рос. Федерации, Федер. агентство по образованию, Елец. гос. ун-т им. И. А. Бунина. - Елец : ЕГУ им. И. А. Бунина, 2005. - 132 с.
27. Путеводитель по ФГОС дошкольного образования в таблицах и схемах / под общ. ред. М. Е. Верховкиной, А. Н. Атаровой. – СПб: КАРО, 2014. – 112 с.
28. Репина Т.А. Проблема полоролевой социализации детей [Текст] / Т. А. Репина ; Рос. акад. образования, Моск. психол.-соц. ин-т. - М.: Изд-во Моск. психолого-соц. ин-та; Воронеж: Изд-во НПО "МОДЭК", 2004. - 288 с.
29. Санина М.К. Средства, методы и приемы педагогической поддержки развития этнокультурных знаний подростков в условиях мультикультурного общества [Текст]:/М.К. Санина// Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. - №5-2. - 2009, С.80-86.
30. Урунтаева Г. А., Афонькина Ю. А. Практикум по детской психологии [Текст] / Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина. - М., 1995.
31. Щетинина А. М. Социализация и индивидуализация в детском возрасте [Текст]/ А.М. Щитинина/ учеб. пособие - Великий Новгород, 2004. – 132
32. Щетинина А.М. Диагностика социального развития ребенка [Текст] : Учеб.-метод. пособие / А. М. Щетинина; М-во образования Рос. Федерации. Новгор. гос. ун-т им. Ярослава Мудрого. - Великий Новгород : Новгор. гос. ун-т им. Ярослава Мудрого, 2000. - 88 с.
33. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах: избранные психологические труды [Текст]/ [Д.Б. Эльконин](http://lib.mgppu.ru/opacunicode/index.php?url=/auteurs/view/3229/source:default). – Издание 2-е, стереотипное. – Москва: Институт практической психологии; Воронеж: НПО МОДЭК, 1997. – 416 с.

Приложение 1

**Описание диагностик**

**Методика «Закончи историю» (Г.А. Урунтаева, Ю.А, Афонькина)**

**Цель -** изучить понимание детьми старшего дошкольного возраста нравственных норм поведения (щедрость - жадность, трудолюбие - лень, правдивость – лживость, внимание к людям - равнодушие).

Определить умение детей соотносить эти нормы с реальными жизненными ситуациями, разрешать проблемные ситуации на основе нравственных норм, и давать элементарную нравственную оценку.

**Инструкция к тесту**

В индивидуальной беседе с ребенком ему предлагается продолжить каждую из предлагаемых историй, ответить на вопросы. Ребенку говорят: "Я буду рассказывать тебе истории, а ты их закончи". После этого ребенку читают по очереди четыре истории.

Все ответы ребенка фиксируются в протоколе.

**Тестовый материал**

История 1. Дети строили город. Оля стояла рядом и смотрела, как играют другие. К детям подошла воспитательница и сказала: "Мы сейчас будем ужинать. Пора складывать кубики в коробку. Попросите Олю помочь вам". Тогда Оля ответила…

Вопросы: Что ответила Оля? Почему? Как поступила Оля? Почему?

История 2. Кате на день рождения мама подарила красивую куклу. Катя стала с ней играть. Тут подошла к ней ее младшая сестра Вера и сказала: «Я тоже хочу поиграть с этой куклой». Тогда Катя ответила…

Вопросы: Что ответила Катя? Почему? Как поступила Катя? Почему?

История 3. Люба и Саша рисовали. Люба рисовала красным карандашом, а Саша - зеленым. Вдруг Любин карандаш сломался. "Саша, - сказала Люба, - можно мне дорисовать картинку твоим карандашом?" Саша ответил, …

Вопросы: Что ответил Саша? Почему? как поступил Саша? Почему?

 История 4.Петя и Вова играли вместе и сломали красивую, дорогую игрушку. Пришел папа и спросил: "Кто сломал игрушку?" Тогда Петя ответил...

Вопросы: Что ответил Петя? Почему? Как поступил Петя? Почему?

**Обработка результатов теста**

0 баллов – не может оценить поступки детей.

1 балл – оценивает поведение детей как положительное или отрицательное (правильное или неправильное, хорошее или плохое), но оценку не мотивирует и нравственную норму не формулирует.

2 балла – называет нравственную норму, правильно оценивает поведение детей, но не мотивирует свою оценку.

3 балла – называет нравственную норму, правильно оценивает поведение детей и мотивирует свою оценку.

**По результатам выполнения четырех заданий, полученные баллы суммируются и переводятся в уровень:** 0 уровень – 0 - 3 баллов;1 уровень – 4 – 7 баллов;2 уровень – 8 – 11 баллов;3 уровень – 12 баллов.

**Обработка результатов теста**

Таблица 26

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Баллы | Действия детей | Уровни осознания | Интерпретация уровней |
| 0 баллов | Ребенок не может оценить поступки детей. | Первоначальный уровень  (критический) | Дети не знакомы с нравственными нормами. |
| 1 балл | Ребенок оценивает поведение детей как положительное или отрицательное (правильное или неправильное, хорошее или плохое), но оценку не мотивирует и нравственную норму не формулирует. | Второй уровень  (оптимальный) | Дети не осознают нравственные нормы. |
| 2 балла | Ребенок называет нравственную норму, правильно оценивает поведение детей, но не мотивирует свою оценку | Третий уровень  (допустимый) | Дети осознают нравственную норму, но, не придают ей особого значения (внимания). |
| 3 балла | Ребенок называет нравственную норму, правильно оценивает поведение детей и мотивирует свою оценку | Высокий уровень | Дети глубоко осознают нравственную норму, применяя ее в повседневной жизни. |

**Диагностическая ситуация -«Карандаши»**

**Цель**: Изучить особенности социальных проявлений в ситуациях взаимодействия (его отсутствия) ребёнка дошкольного возраста со сверстником.

**Стимульный материал**: 2 альбомных листа, одна коробка карандашей

Возрастной диапазон применения: 3-6 лет.

Количество участников: 2 человека

**Процедура проведения диагностической ситуации.**

В ситуацию взаимодействия вовлекаются два ребёнка. В зависимости от тематики предыдущей совместной деятельности, детям предлагается порисовать, при условии, что у каждого ребёнка есть свой альбомный лист для рисования и рисуют они что-то одинаковое (например – домик), но стаканчик с карандашами один на двоих.

**Обработка и интерпретация результатов. Лист наблюдений**

Таблица 27

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Поведение | Данная форма поведения не проявляется  (0 баллов) | Поведение проявляется  однократно  (1 балл) | Поведение проявляется часто  (2 балла) | Поведение носит доминирующий характер  (3 балла) | Тип поведения  во взаимодействии детей друг с другом |
| Взаимодействие со сверстником полностью отсутствует, не вступает в вербальный контакт, не проявляет интереса |  |  |  |  | «объектное отношение» |
| Агрессивное взаимодействие со сверстником, не делится, отнимает карандаш |  |  |  |  | «объектное общение» |
| Ребенок доброжелательно взаимодействует, вступает в контакт с желанием, общается, делится карандашами. |  |  |  |  | «субъектное взаимодействие» |

Интерпретация типов поведения во взаимодействии детей.

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, агрессивны, бесчувственны к реакциям сверстника.

Тип «субъектное взаимодействие». Сверстник как субъект деятельности; действия специфические, только для контактов со сверстником; подражание; демонстрация вещей и возможностей, сопровождаются яркими эмоциональными проявлениями.

**Методика «Лесенка».**

**Цель:** изучить особенности сформированности самооценки ребенка дошкольного возраста

**Стимульный материал:** рисунок лестницы, состоящей из 7 ступенек. Посередине лестницы – на 4 ступени педагог должен расположить фигуру мальчика или девочки из бумаги (в зависимости от пола обследуемого).

**Возрастной диапазон применения:** 4-6 лет.

**Инструкция: «**Посмотри на эту лесенку. Видишь, тут стоит мальчик / девочка (на середине лестницы – 4-я ступень). На ступеньку выше (показывают) ставят хороших детей, чем выше — тем лучше дети, а на самой верхней ступеньке — самые хорошие ребята. На ступеньку ниже ставят не очень хороших детей (показывают), еще ниже — еще хуже, а на самой нижней ступеньке — самые плохие ребята**».**

**Вопросы:**

1) «На какую ступеньку ты сам себя поставишь? Почему?»;

2) «На какую ступеньку тебя поставят мама? папа? Почему?»;

3) «На какую ступеньку тебя поставит воспитательница? Почему?»

**Ход выполнения.** Ребенку дают листок с нарисованной на нем лестницей и объясняют значение ступенек. Важно проследить, правильно ли понял ребенок ваше объяснение. В случае необходимости следует повторить его. После этого педагог задает ребенку вопросы, ответы записывает.

**Обработка и интерпретация результатов.**

*Количественный анализ.*

* Завышенная самооценка – ступенька №7.
* Возрастная норма (оптимально высокая самооценка) – ступеньки №4, 5, 6.
* Заниженная самооценка – ступеньки №2, 3.
* Низкая самооценка – ступенька №1.

*Качественный анализ.*

1. Благоприятный вариант – если дети считают, что взрослые поставят их на одну из верхних ступенек лестницы, а сами себя ставят на одну ступеньку ниже. Такой результат свидетельствует о том, что дети, чувствуя поддержку и принятие со стороны взрослых, умеют уже достаточно реалистично посмотреть на себя.
2. Неблагоприятный вариант - дети ставят себя на ступеньках выше, чем, по их мнению, поставили бы взрослые. Такой выбор свидетельствует об осознании ребёнком неприятия со стороны взрослого и негативном противопоставлении оценке взрослого собственной оценки. Однако при ответе на вопрос: «Куда тебя поставит воспитательница?» - помещение на одну из нижних ступенек нормально и может служить доказательством адекватной самооценки, особенно в том случае, если ребёнок действительно плохо себя ведёт и часто получает замечания от воспитателя.

Примечание:

В ряде случаев дети с задержкой психического развития могут не понять, не принять это задание, действуя наобум.

**Обработка и интерпретация результатов теста**

Таблица 28

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Баллы | Действия детей | Уровень самооценки |
| 0 баллов | Ставит себя на нижние ступеньки (№1 или №2), считает, что и взрослые поставили бы его на нижние ступени.  Такой же балл ставится в случае хаотичного либо необоснованноговыбора, который ребенок не может объяснить (например, сам себя поставил на самую нижнюю ступень, а взрослые поставили бы его на самые верхние ступени) | Низкий уровень  (критический) |
| 1 балл | Ставит себя на нижние ступеньки (№1 или №2, или №3); считает, что взрослые поставили бы его на эти же ступени либо хотя бы 1 из взрослых поставил бы его на 1 ступеньку выше | Уровень ниже среднего |
| 2 балла | Ставит себя на средние ступеньки (№4 или №5, или №6), считает, что, хотя бы кто-то один из взрослых поставил бы его на эти ступени или на 1 ступеньку выше | Средний уровень  (оптимальный) |
| 3 балла | Ставит себя на высокие ступени (№6 или №7), считает, что все взрослые (или хотя бы 1 из них) поставили бы его на эти же ступени | Высокий уровень |

Рисование на тему «Я в детском саду»

**Цели**: определить потребность в общении; выявить эмоциональные предпочтения в общении; определить значимость социального окружения; диагностика психологической комфортности пребывания детей в группе детского сада.

Содержание ситуации:Дети сидят за отдельными столами. У каждого – лист бумаги, подписанный именем ребенка, и цветные карандаши. Воспитатель предлагает детям нарисовать себя в детском саду, подчеркивает, что каждый должен придумать, как он изобразит себя – одного или с ребятами, с воспитателем, а может быть с игрушками, книжками и т.п. Надо сначала подумать и затем нарисовать.

Во время рисования отмечаетсяэмоциональное состояние детей: рисуют с удовольствием, старательно, используют разные цветные карандаши; или рисуют без видимого желания, небрежно, используют один цвет, быстро отдают свой рисунок воспитателю и уходят, не проявляя дальнейшего интереса; или, наоборот, возвращаются и просят разрешения дорисовать что-то еще в своем рисунке. Поведение детей служит косвенным свидетельством личного отношения ребенка к детскому саду.

Анализируя детские рисунки необходимо обратить внимание на то, как изобразил себя ребенок – одного или вместе со сверстниками или с лучшим другом, присутствует ли на рисунке воспитатель, конкретные признаки детского сада (игрушки, аквариум и пр.). Если ребенок нарисовал себя без сверстников и взрослых, или рисует себя на расстоянии от них, или изображает себя значительно меньшего размера, по сравнению с другими фигурами - это свидетельствует о неудовлетворенности в дружеских контактах, ощущении некоторой изолированности от других.

Если рисунок выполнен с использованием разных цветов, с проработкой отдельных деталей, если рядом с ребенком на рисунке изображены друзья, воспитатель – это свидетельствует о положительном самочувствии в детском саду.

В каждом случае, особенно, если рисунок выполнен небрежно, темными цветами, с наличием жесткой штриховки, очень мелких фигур, острых предметов, с отсутствием людей или изолированности от них ребенка, необходимо побеседовать с ним о содержании рисунка.

При этом надо проявить искренний интерес к рисунку, доброжелательно и естественно провести разговор, чтобы ребенок не замкнулся, выяснить его замысел, а также, попросить рассказать о том, чтобы он изобразил на своем рисунке, если бы ходил в другой детский сад. В такой беседе можно выявить многие проблемы, связанные с пребыванием ребенка в детском саду и его взаимоотношениями с детьми.

**Анкетирование «Социальный профиль ребенка».**

**Цель** методики: выявление уровня адекватной самооценки у детей дошкольного возраста для планирования работы с детьми дошкольного возраста и родителями (законными представителями).

**Описание анкеты и процедура**: в анкете представлены 14 утверждений, которые позитивно характеризуют социально - коммуникативную деятельность дошкольника.

Респондентам предлагается отметить утверждения. Для этого им необходимо оценить в баллах от 0 до 3, насколько каждое из утверждений верно. Справа от утверждения обозначено место для выставления респондентом оценки согласно утверждениям:

0 – никогда, 1 – иногда, 2 – как правило, 3 – часто.

По окончании работы с утверждениями подсчитывается сумма баллов по анкете в целом.

Эксперт по оцениванию обеспечивает респонденту возможность заполнения анкетного опроса на бумажном носителе.

Респондент при заполнении анкеты должен сделать любую отметку (например, поставить "+", "v" в квадратике напротив выбранного варианта ответа). После заполнения анкеты респондент переводит данные в электронный формат.

Субъект оценки должен предупредить респондента, что, отвечая на вопросы анкеты, необходимо иметь в виду именно ту образовательную организацию, которую посещает ребенок респондента.

При сборе анкет очень важно проверить, чтобы респондентами были выставлены оценки по всем показателям.

Обработка результатов анкетирования родителей и педагогов

Первый этап. Эксперт (родители (законные представители) и/педагоги) по оцениванию обеспечивает заполнение Анкетного опроса на бумажном носителе.

Второй этап респондент оценки, осуществляющий непосредственное проведение опроса, подсчитывает сумму баллов по каждому показателю анкеты и записывает в соответствующую ячейку таблицы сумму баллов по показателям отдельно по родителям и педагогам.

Третий этап: данные результатов анкетирования заносятся в «Сводную таблицу» и подсчитывается средний показатель по группе.

По результатам анкетирования, полученные баллы суммируются и переводятся в уровень:

0 уровень (критический) – 0 баллов

1 уровень – (низкий) 16 баллов

2 уровень – (средний) 16 - 32 баллов

3 уровень – (высокий) 32 - 48 баллов

Утверждения:

* 1. Умеет сдерживать себя, контролировать свое поведение
  2. Может занять сам себя
  3. Хорошо действует самостоятельно
  4. Успешно разрешает конфликты со сверстниками
  5. Успешно участвует в делах и играх, предложенных другими детьми
  6. Хорошо себя чувствует в большой группе людей
  7. Проявляет качества лидера
  8. Успешно участвует в коллективной игре
  9. Четко взаимодействует со сверстниками
  10. Легко принимает помощь взрослого
  11. Успешно действует под руководством взрослого
  12. С удовольствием действует со взрослым сообща
  13. Откликается на просьбы взрослых
  14. Легко идет на контакт со взрослыми