ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ

Кафедра социальной работы психологии и социально-психологических технологий

ДИПЛОМНАЯ РАБОТА

**Психолого-педагогическое сопровождение детей раннего возраста в период адаптации к дошкольному учреждению**

Челнокова Оксана Константиновна

Научный руководитель Лукаш.Л.А

Москва-2010

**Оглавление**

Введение

Глава I. Теоретические аспекты психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста в период адаптации к дошкольному учреждению

1.1 Социальная адаптация в раннем детстве

1.2 Развитие познавательных процессов детей раннего возраста

1.3 Развитие личности ребёнка раннего возраста

1.4Подходы к изучению психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста отечественной и зарубежной психологии

1.5Особенности адаптации детей раннего возраста к дошкольному учреждению

Глава II. Исследование особенностей адаптации детей раннего возраста к детскому саду

2.1 Программа исследования

2.2 Организация исследования

2.3 Анализ полученных результатов и их интерпретация

2.4 Программа психологического сопровождения детей раннего возраста

Заключение

Список литературы

Приложения

**Введение**

Первое посещение ребенком дошкольного образовательного учреждения это важное событие в его жизни. Когда ребенок приходит в ДОУ, он попадает в новые условия. Меняется режим, характер питания, температура помещения, воспитательные приемы, характер общения и т. п. Все это, как правило, приводит к изменению поведения ребенка, нарушается его аппетит, сон, эмоциональное состояние. У некоторых ребят происходит потеря уже имеющихся навыков. Необходимо знать, что состояние эмоционального дискомфорта, переживаемое ребенком, может привести к снижению сопротивляемости организма. Родители должны совместно с детским образовательным учреждением приложить все усилия к тому, чтобы помочь малышу пройти психологическую адаптацию в коллективе.

Исследования педагогов, медиков: Н.М. Аксариной, Н.П. Жуковой и др. показывают, что характер адаптации зависит от возраста детей и от индивидуальных особенностей их нервной системы.

Большой вклад в изучение проблем адаптации детей раннего возраста к условиям ДОУ сделан в отечественной литературе. В последние годы все более активно вопросы социальной адаптации рассматриваются в психолого-педагогических работах Ш.А. Амонашвили, Г.Ф. Кумарина, А.В. Мудрик,Н.Д. Ватутиной, где рассматриваются особенности психологической адаптации детей раннего возраста к детскому саду, а также факторы психологического благополучия ребёнка и основные закономерности его психического развития в дошкольном возрасте. Данная проблема до сих пор остаётся актуальной, что и определило тему дипломной работы.

**Объект** - социальная адаптация в раннем возрасте

**Предмет** - психолого-педагогическое сопровождение детей раннего возраста в период адаптации к дошкольному учреждению

**Гипотеза**: Интенсивность и продолжительность адаптации ребенка раннего возраста зависит от специфики психолого-педагогического воздействия.

**Цель:** Исследование эффективных форм психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста в период адаптации к дошкольному учреждению.

**Задачи исследования.**

1. Провести теоретический анализ литературы по теме исследования.
2. Подобрать комплекс диагностических методик.
3. Провести исследование адаптации детей раннего возраста.
4. Проанализировать и выявить эффективные программы психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста.

**Методы исследования.**

1. Метод наблюдения.
2. Метод опроса родителей.
3. Психолого-педагогические параметры определения готовности поступления ребенка в дошкольное учреждение (Печора К.Л.)

2.Исследование психофизиологической адаптации детей к условиям дошкольного учреждения**.**

**Практическая значимость** исследования - анализ теоретического и практического материала по проблеме психологического сопровождения детей в период адаптации к детскому саду, подбор методик, разработка практических рекомендаций для психологов и педагогов.

**Глава I. Теоретические аспекты психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста в период адаптации к дошкольному учреждению**

**1.1 Социальная адаптация в раннем детстве**

С поступлением ребенка в дошкольное учреждение в его жизни происходит множество изменений: строгий режим дня, отсутствие родителей в течение 9 и более часов, новые требования к поведению, постоянный контакт со сверстниками, новое помещение, таящее в себе много неизвестного, а значит, и опасного, другой стиль общения.

Все эти изменения обрушиваются на ребенка одновременно, создавая для него стрессовую ситуацию, которая без специальной организации может привести к невротическим реакциям, таким, как капризы, страхи, отказ от еды, частые болезни, психическая регрессия и т.д.

Основоположником учения о стрессе, является канадский ученый Ганс Селье. 4 июля 1936 г. в английском журнале "Nature" было опубликовано его письмо в редакцию "Синдром, вызываемый различными повреждающими агентами", в котором приводились данные о стандартных реакциях организма на действие различных болезнетворных агентов. Это сообщение положило начало учению о стрессе, хотя в отдельных, более ранних, научных трудах упоминание о проблеме стресса, с психологической точки зрения, находим в работах В. Вундта [3, 216], У. Джемса [6, 337]. Сам же термин "стресс" (напряжение) впервые упоминается в 1303 г. в стихотворении поэта Роберта Маннинга "Handlying Synne": "И эта мука была манной небесной, которую господь послал людям, пребывающим в пустыне сорок зим и находящимся в большом стрессе". Г. Селье [16, 128] считает, что слово "стресс" пришло в английский из старофранцузского и средневекового английского и вначале произносилось как "дистресс". Первый слог, полагает Селье, постепенно исчез из-за "смазывания" или "проглатывания". Однако, как пишет Ю.Г. Чирков [22, 176], кое-кто полагает, что слово "стресс" имеет более давнюю историю и происходит вовсе не от английского, а от латинского слова sttingere -затягивать. Физиологические аспекты стресса впервые были освещены У. Кенноном - основоположником гомеостаза и учения о роли симпатоадреналовой системы в мобилизации функций организма для борьбы за существование, а затем и Г. Селье. Кеннон еще в 1914г. предвосхитил взгляды Селье на проблему психофизиологической стрессовой реакции, описав один из специфических аспектов стрессовой реакции - нейроэндокринный процесс. Он исследовал феномен, который назвал реакцией "битвы-бегства". Центральным органом, участвующим в этой реакции, является мозговой слой надпочечников. Реакция "битвы-бегства" рассматривается им как мобилизация организма, подготавливающая мышцы к действию в ответ на воспринимаемую угрозу. Этот механизм дает возможность индивиду либо бороться с угрозой, либо бежать от нее.

Основное внимание Г. Селье и его последователи уделяли биологическим и физиологическим аспектам проблемы стресса. Традиционным стало понимание стресса как физиологической реакции организма, в частности, реакции эндокринных желез, контролируемых гипофизом, на действие различных отрицательных факторов. В функциональном и морфологическом отношении стресс выражается общим адаптационным синдромом, имеющим определенные и хорошо известные стадии:

1) стадия тревоги, продолжающаяся от нескольких часов до двух суток и включающая фазы шока и противошока (на последней происходит мобилизация защитных реакций организма);

2) стадия сопротивляемости, характеризующаяся повышением устойчивости организма к различным воздействиям;

3) стадия либо стабилизации состояния (выздоровления), либо истощения [8].

По видам адаптацию подразделяют на сенсорную (приспособительные изменения органов чувств, соответствующие действующему раздражителю), социальную (процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды, а также результат этого процесса, т.е. способность изменить свое поведение в зависимости от новых социальных условий) и психологическую.

Успешность последней определяется оптимальным соотношением сторон, составляющих активную деятельность индивида; преобразования ("приспособления") себя и преобразования среды ("приспособления к себе"), т.е. правильным пониманием того, как, насколько и ко всему ли возможно и необходимо приспосабливаться [5, 99]. В психосоциальном аспекте часто указывают на важность согласования с реальностью самооценки, уровня притязаний и возможностей субъекта.

Н.А. Милославова [10, 143] полагает, что "процесс социальной адаптации может выступать не только как объективный механизм приспособления, приноровления к социальной среде (пассивное приспособление кого-либо к чему-либо), но и как механизм субъективной деятельности, направленный на приспосабливание индивида к тем или иным нормам, стандартам, меркам (активное приспосабливание кем-либо кого-либо)". На активную природу механизма социальной адаптации указывает и А.А. Реан, анализируя типы адаптационного процесса. Подчеркивая активность так называемого "пассивного" типа, он пишет: "...здесь речь идет об активном приспособлении личности, об активном самоизменении, самокоррекции в соответствии с требованиями среды. Просто пассивного принятия ценностных ориентации среды без активного само изменения быть не может, если речь действительно идет о процессе адаптации". И далее резюмирует: «В связи со сказанным, критерием различения типов адаптационного процесса мы предлагаем считать не "активность - пассивность", а ВЕКТОР АКТИВНОСТИ, его направленность. Направленности вектора "наружу" соответствует один тип адаптации. Он характеризуется активным влиянием личности на среду, ее освоение и приспособление к себе. Направленности вектора активности "внутрь" соответствует другой тип адаптационного процесса. Он связан с активным изменением личности себя, с коррекцией собственных социальных установок и привычных инструментальных поведенческих стереотипов. Это тип активного само изменения и активного само приспособления к среде» [14, 75].

Определение понятия адаптации, сформулированное на основе теоретических и экспериментальных изысканий Т.В. Середой [17, 32], которое объединяет на содержательном уровне оба исследуемых феномена (стресс и адаптацию): "Адаптация - это диалектический, системный процесс активного приспособления биосистемы к неадекватным условиям среды ценой дополнительных энергетических затрат, результатом которого является возможность биосистемы оптимально функционировать".

Адаптация по А.А. Ершову [7, 159] понимается как единство стресса (общего адаптационного синдрома), памяти и доминанты. Адаптация и преобразование как виды активности человека взаимообусловлены. Адаптация подчиняется законам не только сохранения равновесия, но и развития, экономии сил.

Для преобразовательной, творческой деятельности человека необходимы такая регуляция и саморегуляция, которые позволяют ему оптимально приспособиться, усвоить диктуемые условия среды, формы, нормы, ценности поведения, поиска, активности, чтобы достичь свободы действия. Максимально активная личность оптимально приспособлена к среде. Цель адаптации - достичь оптимума эффективности деятельности, обеспечить развитие организма, человека и, как минимум, сохранить их жизнеспособность, функционирование в своей целостности. Всякая адаптация временна, имеет пределы. Так, биологические пределы адаптации организма заключены в генах, психофизиологическая адаптация к среде обусловлена возможностями темперамента, социальная адаптация осуществляется в рамках объективно складывающихся норм, ценностей, отношений, целей и убеждений [7, 159].

Социально-психологическая адаптация заключается во взаимном приспособлении личностей, групп путем усвоения ролей, норм, способов, форм взаимодействия в определенных условиях. Так, человек сначала "входит" в группу, приспосабливается к ней, разделяя убеждения и представления его членов, а затем воздействует на них, изменяя их взгляды [15, 150].

Изучение адаптации детей раннего возраста к детскому саду невозможно без учета возрастных особенностей детей данного возраста. Рассмотрим их более подробно.

## **1.2 Развитие познавательных процессов детей раннего возраста**

В дошкольном возрасте под влиянием обучения и воспитания происходит интенсивное развитие всех познавательных психических процессов. Это относится и к сенсорному развитию.

Сенсорное развитие — это совершенствование ощущений, восприятий, наглядных представлений. У детей снижаются пороги ощущений. Повышаются острота зрения и точность цветоразличения, развивается фонематический и звуковысотный слух, значительно возрастает точность оценок веса предметов. В результате сенсорного развития ребенок овладевает перцептивными действиями, основная функция которых заключается в обследовании объектов и вычленении в них наиболее характерных свойств, а также в усвоении сенсорных эталонов, общепринятых образцов чувственных свойств и отношений предметов.

Наиболее доступными для дошкольника сенсорными эталонами являются геометрические формы (квадрат, треугольник, круг) и цвета спектра. Сенсорные эталоны формируются в деятельности. Лепка, рисование, конструирование больше всего способствуют ускорению сенсорного развития [12,19].

Мышление дошкольника, так же как и другие познавательные процессы, имеет ряд особенностей. Так, например, ребенку среднего дошкольного возраста во время прогулки около реки задают следующие вопросы:

— Скажи, Боря, почему плавают в воде листочки?

— Потому что они маленькие и легкие.

— А почему плывет пароход? — Потому что большой и тяжелый.

Дети этого возраста не могут составить существенные связи в предметах и явлениях и делать обобщающие выводы.

На протяжении дошкольного возраста мышление ребенка существенно меняется. Это в первую очередь выражается в том, что он овладевает новыми способами мышления и умственными действиями. Развитие его происходит поэтапно, и каждый предыдущий уровень необходим для последующего.

Мышление развивается от наглядно-действенного к образному. "Затем на основе образного мышления начинает развиваться образно-схематическое, которое представляет промежуточное звено между образным и логическим мышлением. 0бразно-схематическое мышление дает возможность устанавливать связи и отношения между предметами и их свойствами.

Научными понятиями ребенок начинает овладевать в процессе обучения в школе, но, как показывают исследования, уже у детей дошкольного возраста можно сформировать полноценные понятия. Это происходит в том случае, если ребенку дают внешнее средство, соответствующее данной группе предметов или их свойств. Например, для измерения длины- мерку- (полоску) бумаги. С помощью мерки ребенок вначале осуществляет внешнее ориентировочное действие,которое вдальнейшем интериоризируется.

Развитие мышления ребенка тесно связано с речью [11, 12].

В раннем возрасте на третьем году жизни речь сопровождает практические действия ребенка, но она еще не выполняет планирующей функции. В 4 года дети способны представить ход практического действия, но не умеют рассказать о действии, которое нужно произвести. В среднем дошкольном возрасте речь начинает предшествовать выполнению практических действий, помогает планировать их. Однако на этом этапе образы остаются основой мыслительных действий. Только на следующем этапе развития ребенок оказывается способным решать практические задачи, планируя их словесными рассуждениями.

Так, например, в исследовании А. А. Люблинской дошкольникам 3—6 лет предлагали составить из плоскостных фигур на фоне сада, полянки, комнаты картинку. Трехлетние дети сразу приступали к действенному решению задачи, совершенно случайно соединяя фигурки. Они бывали очень довольны, если у них что-то получалось: «Смотрите, что получилось!» Дети 6 лет, не начиная действовать, говорили: «Я сложу, как двое военных скачут друг за другом на лошадях».

На протяжении дошкольного возраста происходит дальнейшее развитие памяти, она все больше выделяется из восприятия. В младшем дошкольном возрасте еще заметную роль в развитии памяти играет узнавание при повторном восприятии предмета. Но все большее значение начинает приобретать способность к воспроизведению. В среднем и старшем дошкольном возрасте появляются достаточно полные представления памяти. Продолжается интенсивное развитие образной памяти (запоминание предметов и их изображений). Для развития памяти ребенка характерно движение от образной к словесно-логической.

Развитие произвольной памяти начинается с возникновения и развития произвольного воспроизведения, а затем следует произвольное запоминание. Выяснение зависимости запоминания от характера деятельности дошкольников (занятия по труду, слушание рассказа, лабораторный эксперимент) показывает, что различия в продуктивности запоминания в различных видах деятельности у испытуемых с возрастом пропадают". В качестве приема логического запоминания в работе использовалось смысловое соотнесение того, что нужно запомнить, с вспомогательным материалом (картинкой). В результате продуктивность запоминания увеличивалась вдвое.

Воображение ребенка начинает развиваться в конце второго, начале третьего года жизни. О наличии образов как результате воображения можно судить по тому, что дети с удовольствием слушают небольшие рассказы, сказки, сопереживая героям.

Развитию воссоздающего (репродуктивного) и творческого (продуктивного) воображения дошкольников способствуют различные виды деятельности, такие, как игра, конструирование, лепка, рисование. Особенность образов, которые создает ребенок, состоит в том, что они не могут существовать самостоятельно. Им нужна внешняя опора в деятельности. Так, например, если в игре ребенок должен создавать образ человека, то эту роль он берет на себя и действует в воображаемой ситуации.

Большое значение в развитии творческого воображения имеет детское словотворчество. Дети сочиняют сказки, дразнилки, считалки и т. д. В раннем возрасте процесс словотворчества сопровождает внешние действия ребенка. К старшему дошкольному возрасту оно становится независимым от внешней деятельности ребенка.

В дошкольном возрасте, отмечает К. И. Чуковский, ребенок очень чувствителен к звуковой стороне языка. Достаточно ему услышать определенное звукосочетание, как оно тотчас же отождествляется с вещью и служит толчком к созданию образа. <Что такое Бардадым?» - спрашивают у четырехлетнего Вали. Он сейчас же отвечает без всяких раздумий: «Страшный, большой, вот такой». И показывает рукой в потолок» [1,2].

Характерной для дошкольника является возрастающая произвольность воображения. В ходе развития оно превращается в относительно самостоятельную психическую деятельность.

Начальные этапы формирования личности ребенка. Дошкольный возраст является начальным этапом формирования личности. У детей возникают такие личностные образования, как соподчинение мотивов, усвоение нравственных норм и формирование произвольности поведения.

Соподчинение мотивов состоит в том, что деятельность и поведение дошкольников начинают осуществляться на основе системы мотивов, среди которых все большее значение приобретают мотивы общественного содержания, которые подчиняют другие мотивы.

Изучение мотивов дошкольников дало возможность установить среди них две большие группы: личные и общественно значимые. У детей младшего и среднего дошкольного возраста преобладают личные мотивы. Они наиболее ярко проявляются в общении с взрослыми. Ребенок стремится получить эмоциональную оценку взрослого—одобрение, похвалу, ласку. Потребность в оценке у ребенка настолько велика, что он часто приписывает себе положительные качества. Так, один дошкольник, порядочный трусишка, говорил о себе: «Я пошел в джунгли охотиться, вижу тигр. Я его—раз—поймал и отправил в зоопарк. Правда, я смелый?»

Личные мотивы проявляются в различных видах деятельности и направлены на предметы деятельности. Например, в игровой деятельности ребенок стремится обеспечить себя игрушками и атрибутами игры, не анализируя заранее самого процесса игры и не выясняя, понадобятся ли ему в ходе игры данные предметы. Постепенно в процессе совместной деятельности дошкольников у ребенка формируются и общественно значимые мотивы, выражающиеся в форме желаний сделать что-то для других людей.

В дошкольном возрасте ребенок начинает руководствоваться в своем поведении нравственными нормами. У него формируются моральные представления и оценки. В среднем дошкольном возрасте ребенок активно переживает события, поступки, о которых, слышал, которые наблюдал. Проявляются сочувствие, заботливость. В формировании нравственных качеств личности ребенка большую роль играет ориентация его на взрослого. В образе взрослого ребенок в первую очередь выделяет занятость общественно полезным делом.

Формы поведения, которым хочет подражать ребенок, на всем протяжении дошкольного возраста эпизодичны, неустойчивы, часто меняются под влиянием общения ребенка с взрослыми, прослушанных книг, рассказов, просмотренных кинофильмов.

В дошкольном возрасте появляется определенное отношение к себе и своим возможностям. Пятилетние дети, как правило, их переоценивают. В возрасте семи лет дети в большинстве случаев оценивают себя правильно: «Умею одеваться, убирать постель». В этом возрасте дошкольники указывают на умение следовать определенным нравственным нормам: «Умею помогать взрослым» и др. Свои возможности они оценивают по практическому их осуществлению. Самооценка старшего дошкольника становится уже достаточно устойчивой.

Усвоение ребенком норм и правил, умение соотнести свои поступки с этими нормами постепенно приводит к формированию первых задатков произвольного поведения, т. е. такого поведения, для которого характерны устойчивость, не ситуативность, соответствие внешних поступков внутренней позиции.

Начавшийся в среднем дошкольном возрасте процесс формирования произвольного поведения продолжается в старшем. В этом возрасте ребенок в достаточной степени знает свои возможности, он сам ставит цели действия и находит средства для их достижения. У него появляется возможность планировать свои действия и производить их анализ и самоконтроль.

Д. Б. Эльконин подчеркивает, что на протяжении дошкольного возраста ребенок проходит огромный путь развития—от отделения себя от взрослого («я сам») до открытия своей внутренней жизни, самосознания [23]. При этом решающее значение имеют характер мотивов, побуждающих личность к удовлетворению потребностей в общении, деятельности, в определенной форме поведения.

**1.3 Развитие личности ребенка раннего возраста**

Движущими силами развития психики дошкольника являются противоречия, которые возникают в связи с развитием целого ряда потребностей ребенка. Важнейшие из них: потребность в общении, с помощью которой усваивается социальный опыт; потребность во внешних впечатлениях, в результате чего происходит развитие познавательных способностей, а также потребность в движениях, приводящая к овладению целой системой разнообразных навыков и умений. Развитие ведущих социальных потребностей в дошкольном возрасте характеризуется тем, что каждая из них приобретает самостоятельное значение.

**Социальная ситуация развития дошкольника.** Потребное в общении со взрослыми и сверстниками определяет становление личности ребенка.

Общение со взрослыми развертывается на основе увеличивающейся самостоятельности дошкольника, расширения его знакомства с окружающей действительностью. В этом возрасте ведущим средством общения становится речь. Младшие дошкольники задают «тысячи» вопросов. Они хотят выяснить, куда уходит ночь, из чего сделаны звезды, почему корова мычит, а собака лает. Выслушивая ответы, ребенок требует, чтобы взрослый всерьез относился к нему как к товарищу, партнеру. Такое сотрудничество ребенка и взрослого получило название познавательного общения. Если он не встречает такого отношения, у ребенка возникают негативизм и упрямство.

В дошкольном возрасте возникает и другая форма общения —личностная, характеризующаяся тем, что ребенок активно стремится к обсуждению с взрослым поведения и поступков других людей и своих собственных с точки зрения нравственных норм [18]. Но для бесед на эти темы требуется более высокий уровень развития интеллекта. Ради этой формы общения ребенок отказывается от партнерства и становится в позицию ученика, а взрослому отводит роль учителя.

Личностное общение наиболее эффективно подготавливает ребенка к обучению в школе, где ему придется слушать взрослого, чутко впитывая все то, что ему будет говорить учитель.

Важную роль в формировании личности ребенка имеет потребность в общении со сверстниками, в кругу которых он находится с первых лет жизни. Между детьми могут возникать самые разные формы взаимоотношений. Поэтому очень важно, чтобы ребенок с самого начала пребывания в дошкольном учреждении приобретал положительный опыт сотрудничества, взаимопомощи.

На третьем году жизни взаимоотношения между детьми возникают в основном на основе их действий с предметами, игрушками. Эти действия приобретают совместный, взаимозависимый характер. К старшему дошкольному возрасту в совместной деятельности дети уже осваивают следующие формы сотрудничества:

- чередуют и согласовывают действия; совместно выполняют одну операцию; контролируют действия партнера, исправляют его ошибки; помогают партнеру, выполняют часть его работы;

- принимают замечания партнера, исправляют свои ошибки.

В процессе совместной деятельности дети приобретают опыт руководства другими детьми, опыт подчинения. Стремление к руководству у дошкольника определяется эмоциональным отношением к самой деятельности, а не к позиции руководителя. У дошкольников нет еще осознанной борьбы за руководство.

В дошкольном возрасте продолжают развиваться способы общения. Генетически наиболее ранней формой общения является подражание. А.В. Запорожец отмечает, что произвольное подражание ребенка является одним из путей овладения общественным опытом.

На протяжении дошкольного возраста у ребенка меняется характер подражания. Если в раннем возрасте ребенок подражает отдельным формам поведения взрослых и сверстников, то в среднем дошкольном возрасте ребенок уже не слепо подражает, а сознательно усваивает образцы норм поведения.

На уровень овладения ребенком разными видами деятельности существенную роль оказывают условия его жизни и воспитания. Деятельность дошкольника разнообразна: игра, рисование, конструирование, элементы труда и учения, в чем и проявляется активность ребенка.

Ведущим видом деятельности дошкольника является ролевая игра.

Сущность игры как ведущей деятельности состоит в том, что дети отражают в игре различные стороны жизни, особенности деятельности и взаимоотношений взрослых, приобретают и уточняют свои знания об окружающей действительности, осваивают позицию субъекта деятельности, от которого она зависит.

В игровом коллективе у детей появляется потребность регулировать взаимоотношений со сверстниками, складываются нормы нравственного поведения, проявляются нравственные чувства. В игре дети активны, они творчески преобразуют то, что ими было воспринято ранее, свободнее и лучше управляют своим поведением. У них формируется поведение, опосредованное образом другого человека. В результате постоянного сравнения своего поведения с поведением другого человека у ребенка появляется возможность лучшего осознания самого себя, своего я. Таким образом, ролевая игра оказывает большое влияние на формирование личности ребенка.

В дошкольном возрасте в деятельности ребенка появляются элементы труда. В труде формируются нравственные качества ребенка, чувства коллективизма, уважения к людям. Очень важно при этом, чтобы ребенок испытывал положительные чувства, которые стимулируют развитие интереса к труду. Через непосредственное участие в труде и в процессе наблюдения за трудом взрослых дошкольник знакомится с операциями, орудиями, видами труда, приобретает умения и навыки. Вместе с тем у него развиваются произвольность и целенаправленность действий, растут волевые усилия, формируются любознательность, наблюдательность. Включение дошкольника в трудовую деятельность, постоянное руководство им со стороны взрослого является непременным условием всестороннего развития психики ребенка.

Большое влияние на умственное развитие оказывает обучение. К началу дошкольного возраста психическое развитие ребенка достигает такого уровня, при котором можно формировать двигательные, речевые, сенсорные и ряд интеллектуальных навыков, появляется возможность вводить элементы учебной деятельности.

Важным моментом, определяющим характер учения дошкольника, является отношение ребенка к требованиям взрослого. На протяжении дошкольного возраста ребенок учится усваивать эти требования и превращать их в свои цели и задачи. Успех учения дошкольника в значительной мере зависит от распределения функций между участниками этого процесса и наличия определенных условий.

Специальные исследования дали возможность определить эти функции. Функция взрослого заключается в том, что он ставит перед ребенком познавательные задачи и предлагает для их решения определенные средства и способы. Функция ребенка состоит в принятии этих задач, средств, способов и активном их использовании в своей деятельности. При этом, как правило, к концу дошкольного возраста ребенок научается осознавать учебную задачу, овладевает некоторыми средствами и способами выполнения деятельности и может осуществлять самоконтроль.

Обобщая приведенные мнения указанных выше авторов, можно заключить, что за приспособительной активностью социальной адаптации усматривается преобразовательный характер этой активности, которая свойственна лишь высшему уровню организации биосистемы - человеку. Социальная адаптация в раннем детстве имеет свою специфику и определяется их возрастными особенностями.

**1.4 Подходы к изучению психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста отечественной и зарубежной психологии**

Е. Казакова: «Под сопровождением понимается метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора…».

Е. Шилова: «Сопровождение – это обеспечение помощи детям в развитии за счет объединения разрозненных усилий специалистов (психологов, социальных педагогов, педагогов-дефектологов), работающих в системе образования».

В основе психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста лежит психологические особенности детей на каждом возрастном этапе развития, кризисные периоды, а так же психологические новообразования. Проблему осуществления развивающего обучения можно решить через четкое осознание закономерностей развития личности ребенка, его источников и движение.

В методических рекомендациях по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в учебно-воспитательном процессе в условиях модернизации образования (письмо Министерства образования РФ от 27.06.2003 № 28-51-513\16) говорится о том, что:

**Объектом психолого-педагогического сопровождения** является образовательный процесс (учебно-воспитательный процесс);

**Предметом деятельности** - ситуация развития ребенка, как система отношений ребенка:

* с миром;
* с окружающими (взрослые, сверстники);
* с самим собой.

**Целью психолого-педагогического сопровождения** развития ребенка в учебно-воспитательном процессе является обеспечение нормального развития ребенка (в соответствии с нормой развития в соответствующем возрасте).

**Задачи психолого-педагогического сопровождения.**

* предупреждение возникновения проблем развития ребенка;
* помощь (содействие) ребенку в решении актуальных задач развития, обучения, социализации: учебные трудности, проблемы с выбором образовательного и профессионального маршрута, нарушения эмоционально-волевой сферы, проблемы взаимоотношений со сверстниками, учителями, родителями;
* психологическое обеспечение образовательных программ;
* развитие психолого-педагогической компетентности (психологической культуры) учащихся, родителей, педагогов.

**Основные принципы психолого-педагогического сопровождения.**

* Принцип развития личности за счет её собственной активности.
* Ориентация на субъект субъектное взаимодействие.
* Принцип непрерывности.
* Принцип открытости.
* Индивидуализация.
* Гуманизация.

Направления работы по психолого-педагогическому сопровождению

* **Профилактика** – это одно из основных направлений деятельности, которое позволяет предупредить возникновение тех или иных проблем. Особенность профилактики в раннем возрасте заключается в опосредованности воздействия на ребенка через родителей и воспитателей.
* **Диагностика** (индивидуальная, групповая (скрининг)). Учитывая возрастные особенности, а так же цели и задачи психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в дошкольном учреждении можно выделить основные направления, которые необходимо сопровождать в дошкольном учреждении, а значит и диагностировать их: во – первых, так как мы отслеживаем норму развития ребенка, и знаем кризисные периоды и новообразования разных возрастных этапов, можно выделить проблемные зоны, такие как адаптационный период к дошкольному образовательному учреждению (от 1,5 лет и старше), т.к. дети приходят в детский сад в разном возрасте. Отслеживание возрастных новообразований по основным критериям на каждом возрастном периоде, которые уже перечислялись. А так же сопровождать готовность к обучению в школе. Хочется отметить, что у вас есть помощники педагоги, которые так же отслеживают результативность педагогической деятельности.

Анализ отчетов педагогов-психологов показывает, что на самом деле всего лишь 9% специалистов отслеживают развитие и адаптацию детей младшей и средней группы, 68% педагогов-психологов отслеживаю норму развития детей старшей группы и все -100% специалистов – диагностируют готовность к обучению в школе. [16, стр.34]

* **Консультирование** (индивидуальная, групповая), осуществляется, как правило, по заявленным проблемам, как с педагогами, так и с родителями.
* **Развивающая работа** (индивидуальная, групповая).
* **Коррекционная работа** (индивидуальная, групповая).

Если в коррекционно-развивающей работе специалист системы сопровождения имеет определенный эталон психического развития, к которому стремится приблизить ребенка, то в развивающей работе он ориентируется на средневозрастные нормы развития для создания таких условий, в которых ребенок сможет подняться на оптимальный для него уровень развития. Последний может быть как выше, так и ниже среднестатистического. За коррекционной работой закрепляется смысл «исправления» отклонений, а за развивающей – смысл раскрытия потенциальных возможностей ребенка. При этом развивающая работа выступает не просто тренингом определенной способности, но ориентирована на работу с другими факторами, определяющими продвижение в учебной работе.

* **Психологическое просвещение и образование**: формирование психологической культуры, развитие психолого-педагогической компетентности детей, администрации образовательных учреждений, педагогов, родителей.

Утверждение парадигмы развивающего, личностно-ориентированного образования (а у вас у всех написаны именно развивающие программы), задачи повышения профессионализма педагогических кадров требуют перехода от традиционной модели психологического просвещения к модели развития психологической компетентности педагогов. (на наш взгляд речь идет о методической функции педагога-психолога) Необходимо отходить от модели, когда педагог-психолог действует в одиночку, следует объединить усилия всего педагогического коллектива, а для этого важно оснащение педагогов антропо- и психотехниками, позволяющими решать актуальные задачи развития и воспитания ребенка, его обучения. Следующее направление работы - это

* **Экспертиза** (образовательных и учебных программ, проектов, пособий, образовательной среды, профессиональной деятельности специалистов образовательных учреждений).

Сегодня в системе психолого-педагогического сопровождения наряду с традиционными видами деятельности реализуется такое комплексное направление как участие в разработке (проектирование) программ развития образовательных учреждений, а так же их психолого-педагогическое сопровождение. У нас в городе во всех дошкольных образовательных учреждениях разработаны и защищены программы развития, в которых, педагоги-психологи играют не последнюю, а ведущую роль.

Во-первых, они описывают блок психолого-педагогического сопровождения программы развития.

Во-вторых, выполняют экспертизу содержания других блоков программы с психологической точки зрения.

Таким образом, следует сделать вывод о том, что интенсивное развитие теории и практики психолого-педагогического сопровождения в последние годы связано с расширением представлений о целях образования, в число которых включены цели развития, воспитания, обеспечения физического, психического, психологического, нравственного и социального здоровья детей. При таком подходе психолого-педагогическое сопровождение уже не может рассматриваться как «сфера обслуживания», «сервисная служба», а выступает как неотъемлемый элемент системы образования, равноправный партнер структур и специалистов иного профиля в решении задач обучения, воспитании и развития нового поколения. Необходимо учитывать особенности детей раннего возраста при создании системы психолого-педагогического сопровождения.

**1.5 Особенности адаптации детей раннего возраста к дошкольному учреждению**

Если рассматривать адаптацию к ДОУ как некий критический для ребенка фактор, то необходимо отметить возможность проявлений стресса [5]. Анализ причин стресса, закономерностей его течения, различных его последствий дает возможность увидеть способы уменьшения неблагоприятных влияний на ребенка в критических ситуациях, увеличить содействие благоприятных эффектов. Например, Н.И. Гуткина [9] определила причины стрессовых перегрузок в детском саду: длительное нахождение в большом коллективе детей, часть из которых неприятна ребенку; строгие, непривычные дисциплинарные правила, за невыполнение которых наказывают; фрустрация каких-то потребностей ребенка; общение сразу со многими взрослыми людьми, часть из которых ребенку неприятна, зависимость от них. А.И. Захаров [11] подчеркивает, что в начале посещения ДОУ адаптационный стресс изменяет реактивность (защитные силы организма), и ребенок начинает часто болеть ОРЗ, бронхитами, инфекциями. К тому же у плохо адаптированных детей старшего дошкольного возраста больше вероятность появления или закрепления психомоторных нарушений (тиков, заикания). Понятно, что пристальное внимание специалистов к вопросам психопрофилактики и предотвращения дезадаптации детей к ДОУ не случайно.

Согласно наблюдениям Л.В. Мокшанцевой [11] у немногих детей адаптация к условиям ДОУ протекает в легкой форме. При этом в течение первых двух недель возможны следующие проявления: кратковременное нарушение настроения, снижение речевой и игровой активности, ухудшение сна и аппетита, незначительные нарушения поведения. Адаптация средней степени (у большинства детей) характеризуется более значительными и длительными (до месяца) нарушениями поведения, может заметно ухудшиться общее самочувствие, возникнут легкие (продолжительностью 7—10 дней, без осложнений) заболевания. При тяжелой форме адаптации привыкание ребенка проходит длительно (несколько месяцев) и сложно. В этом случае изменение образа жизни чаще всего приводит к нарушению психоэмоционального состояния малыша, что выражается в тревоге, напряженности, беспокойстве или заторможенности; ребенок отказывается от еды (так как испытывает тошноту), в часы отдыха не может уснуть, плачет; часто и подолгу болеет (с осложнениями). Иногда фиксируются стойкие нарушения поведения, граничащие с неврологическими состояниями. В последнем случае можно уверенно говорить о феномене дезадаптации ребенка к условиям данного микросоциума.

По характеру поведения при поступлении в детский сад детей условно можно разделить на три группы.

Первая группа. Большинство детей резко отрицательно и бурно выражают свое отношение к происходящему: громко плачут, бросаются на пол, царапаются, кусаются, щиплют тех, кто оказывается рядом. Они то просятся на руки к взрослому, то бегут к двери с яростью расшвыривают предлагаемые игрушки. Устав от бурного проявления протеста, малыш может внезапно уснуть, привалившись к взрослому или уткнувшись носом в стол, чтобы через 3-4 минуты с новой энергией продолжить плач до хрипоты. Дети этой группы привыкают в течение 20-30 дней.

Вторая группа - немногочисленная, два-три ребенка, которые после расставания с мамой замыкаются, бывают крайне напряжены, насторожены. У них хватает сил только на то, чтобы сделать несколько шагов от порога в сторону и забиться в ближайший угол, спиной к стене, отгородившись от всех стулом, а лучше столом. Эти дети, находясь в крайнем напряжении, еле сдерживают рыдания, сидят, уставившись в одну точку, не притрагиваясь ни к игрушкам, ни к еде. Накормить их хоть чем-то, высадить на горшок очень трудно. Они молчат, не реагируют ни на одно предложение, отворачиваются при попытке вступить с ними в контакт. И только увидев в дверях маму, оживают; с трудом передвигая ноги, устремляются к ней, а то и просто приползают и, уткнувшись в ее колени, горько рыдают. Адаптация таких детей длится два-три месяца, протекает очень сложно.

Характер и длительность адаптационного периода зависят также и от индивидуально-типологических особенностей детей. Застенчивые, замкнутые, робкие трудно, болезненно переносят разлуку с мамой, более длительное время привыкают, чаще болеют.

В третью группу можно выделить коммуникабельных, общительных малышей. Впервые переступив порог детского сада, такой карапуз совсем не робеет, здоровается с взрослыми, улыбается и тут же берет в свои руки инициативу общения с ними. Он сообщает, что пришел к детям в гости, хотя даже не смотрит в их сторону, а весь устремлен к взрослому. Вся его энергия направлена на презентацию себя как личности. Он спешит рассказать, какие у него дома необыкновенные игрушки, рыбки или птички, какой у него большой брат и какой есть друг-школьник. Целый день он рассказывает о своей семье, о том, где успел побывать, что успел повидать. Он с удовольствием демонстрирует свои умения: самостоятельно ест, раздевается и ожидает заслуженной похвалы, хотя лишь пробует еду, а в постели лежит, не выпуская взрослого из поля зрения, но такая идиллия длится не более двух-трех дней, на большее у него не хватает объема информации. Теперь уже, увидев издали здание детского сада, он впадает в отчаяние, резко протестует, цепляется за маму и по стилю поведения не отличается от детей первой группы.

Характер и длительность адаптации зависят и от жизненного опыта малыша.

Ребенок из большой семьи, где есть дедушка и бабушка, тетушки и дядюшки, живущий среди шумной ватаги братьев и сестер, умеющий беспроблемно выстраивать собственный стиль поведения с каждым членом семьи, точно зная, чего от кого можно ожидать, и в группе с удовольствием идет на контакт с незнакомыми людьми, с интересом обследует незнакомую обстановку. Так же легко и быстро адаптируются дети, которых родители часто оставляли на попечение соседки, отвозили на недельку погостить у бабушки или брали с собой в шумную компанию друзей, где малыша кто-нибудь кормил, укладывал вздремнуть на часок. Нет проблем с адаптацией у детей, живущих в коммунальных квартирах. Здесь ребенок набирается житейского опыта, самостоятельно обходя родные пенаты. Он отлично ориентируется в обстановке и безошибочно знает, какую дверь лучше обойти стороной, а в какую можно упорно стучать кулаком и даже ногой, ожидая, когда впустят и окажут радушный прием. Такие дети, попав в группу, сразу же ориентируются на поведение взрослого и по его реакциям понимают, что здесь делать можно, а чего нельзя. Им нравится обилие разных помещений и разнообразие игрушек.

Отличается поведение детей, родители которых живут семейным мирком, отгородившись от всего света; их круг общения резко ограничен. Во время прогулок мама обходит стороной шумные детские площадки, опасаясь подхватить какую-нибудь детскую болезнь.

В некоторых семьях папа до ночи на работе, а мама целыми днями один на один со своим малышом. Это характерно для семей, живущих в загородных коттеджах. В таких условиях у ребенка закрепляется симбиотическая связь с матерью: оставшись даже на короткий срок без нее, он впадает в панику. В таких случаях адаптационный период бывает крайне тяжелым и даже может послужить поводом для формирования детского невроза.

Не имея никакого жизненного опыта, в отрыве от любимого взрослого, в чужой обстановке, ребенок может быть напуган настолько, что иногда начинает вести себя неадекватно: переходит на ползание, даже если уже начал ходить; замолкает, начав говорить. Дети не воспринимают речь незнакомого человека, так как им непривычны тембр голоса, дикция; не могут из-за переживаний вникнуть в речь взрослого и т. д. В незнакомой обстановке они ко всему относятся с опасением: отказываются брать ложку, прикоснуться к хлебу, протянуть руку к струе воды и т.п. Имеющиеся у них навыки по самообслуживанию на время исчезают даже в домашних условиях; надолго нарушаются характер и длительность сна.

Проходит время (у каждого свое), и адаптационный период заканчивается. Первые положительные сдвиги можно отметить в стабилизации эмоциональной сферы. Ребенок быстро успокаивается, расставшись с мамой, все реже плачет в течение дня. Спокойное состояние приводит к тому, что у малыша появляется аппетит, и он благосклонно принимает помощь взрослого во время обеда, хотя и не всегда съедает положенную норму. Со временем он перестает плакать при расставании с родителями, адекватно реагирует на предложения взрослого. У него появляются положительные сдвиги в поведении: отвечает на вопросы, в какой-то степени обслуживает себя, может заняться игрой. Это свидетельствует о завершении адаптационного периода. Самым последним и значительным показателем окончания адаптационного периода служит спокойный и достаточный по длительности сон малыша, как в дневное, так и в ночное время [12].

Таким образом, можно сделать вывод, что резкий подъем напряжения и беспокойства, нарушение эмоционального состояния большинства детей — показатели высокой значимости для них момента поступления в ДОУ. Эта ситуация требует особого внимания взрослых — родителей и педагогов-воспитателей. В этой связи хочется подчеркнуть большую роль детского психолога в системе ДОУ. В его деятельности, направленной на ребенка и протекающей в тесном сотрудничестве с педагогами и родителями, всегда должна присутствовать убежденность в том, что ребенок не просто готовится к будущей жизни, а уже живет, и важнейший долг взрослых — сделать эту жизнь как можно более полноценной и счастливой.

Для успешной адаптации ребенка раннего возраста к условиям дошкольного учреждения необходимо, прежде всего, создать у него положительную установку, положительное впечатление о детском саде, чтобы он ходил туда с желанием. А это зависит в первую очередь от воспитателей, от их умения и желания создать атмосферу тепла, доброты, внимания в группе.

1. В ходе рассмотрения выявлен смысл понятия адаптации ребенка раннего возраста к новым условиям (детскому саду). Адаптация происходит в несколько этапов. Не маловажным условием для успешной адаптации ребенка является активное участие родителей и воспитателей детского сада.
2. Дети раннего возраста уязвимы и не приспособлены к изменяющимся условиям. Следует учитывать уровень развития таких детей в этом возрасте и с этим учетом структурировать работу с детьми.
3. Особенности психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста сводятся к всестороннему развитию ребенка, создание для него комфортной атмосферы.
4. Для успешной адаптации ребенка к условиям дошкольного учреждения необходимо сформировать у него положительную установку на детский сад, положительное отношение к нему. Это зависит, прежде всего, от воспитателей, от их умения и желания создать атмосферу тепла, доброты, внимания в группе. Поэтому организация адаптационного периода начинается, задолго до 1 сентября с повышения профессионального уровня воспитателей, их психологического просвещения с помощью традиционных и новых методов обучения (педсоветы, семинары, тренинги, консультации), развития у них таких качеств, как умение сопереживать, коммуникативные навыки, доброжелательность, организаторские и артистические способности, эмоциональная стабильность и т. д.

**Глава II. Исследование особенностей адаптации детей раннего возраста к детскому саду**

**2.1 Программа исследования**

**Цель:** Исследование эффективных форм психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста в период адаптации к дошкольному учреждению.

**Задачи исследования.**

1. На основе теоретического анализа литературы по проблеме психолого-педагогического сопровождения детей раннего детства, провести эмпирическое исследование, на предмет выявления особенностей адаптации детей раннего возраста.
2. Подобрать комплекс диагностических методик.
3. Провести исследование адаптации детей раннего возраста.
4. Проанализировать и выявить эффективные программы психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста.

**Гипотеза**: Интенсивность и продолжительность адаптации ребенка раннего возраста зависит от специфики психолого-педагогического воздействия.

**Методы исследования.**

1. Метод наблюдения.
2. Метод опроса родителей.
3. Психолого-педагогические параметры определения готовности поступления ребенка в дошкольное учреждение (Печора К.Л.)
4. Исследование психофизиологической адаптации детей к условиям дошкольного учреждения.
5. **Метод наблюдения.**

Наблюдение в условиях естественной жизнедеятельности направлено на фиксацию фактов. Данный вид наблюдения характеризуется отсутствием контактирования с наблюдаемым ребенком, и диагностирует индивидуальные особенности его функционирования. Исследование производилось воспитателем группы и психологом, с которым дети знакомы в течение года. В итоге мы получили целостную картину происходящего, то есть поведение ребёнка во всей полноте.

Наблюдение за детьми проводилось в процессе их жизнедеятельности в детском саду:

1. в привычной для них ситуации занятия (рисования, музыкального, физкультурного, развития речи, конструирования);
2. в свободной ненормированной деятельности - спонтанной игре;
3. в режимных моментах (умывание, кормление, одевание, прогулка).
4. **Метод опроса родителей.**

Также был проведен опрос родителей детей, с целью выявления особенностей взаимодействия их детей со сверстниками.

Текст опросника:

1. Предпочитает ли ваш ребенок играть со сверстниками, а не с игрушкой?
2. Замечали ли вы эмоциональные реакции вашего ребенка при взаимодействии со сверстником? (смех, радость, плач, гнев).
3. Какая реакция прослеживается у ребенка на нового человека? (страх, любопытство, приветливость, агрессия).
4. Проявляет ли ваш ребенок инициативу для того, чтобы привлечь внимание сверстника?
5. Как ведет себя ребенок в незнакомом для него месте? (плачет, ведет себя спокойно, ведет себя возбужденно, появляется агрессия?)
6. Есть ли у вашего ребенка потребность во взаимодействии с другими детьми?
7. Как ваш ребенок относится к своим сверстникам? (дружелюбно, настороженно, агрессивно)
8. Как вы думаете, ваш ребенок осознает, что чувствует ребенок, с которым он играет?
9. Существует ли любимая коллективная игра или игрушка у вашего ребенка в детском саду?
10. Слушается ли ваш ребенок воспитателя?
11. Бывает ли так, что ваш ребенок проявляет признаки «жестокости» к другим детям? (дергает, щипает других детей).

**3 Психолого-педагогические параметры определения готовности поступления ребенка в дошкольное учреждение (Печора К.Л.)**

**Таблица 1 Психолого-педагогические параметры определения готовности поступления ребенка в дошкольное учреждение (Печора К.Л.)**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Вопросы к матери ребенка | Параметры | Оценка в баллах |
| Какое из перечисленных настроений преобладает? | Бодрое, уравновешенное  Раздражительное, неустойчивое  Подавленное | 3  2  1 |
| Как засыпает Ваш ребенок? | Быстро, до 10 минут  Медленно | 3  1 |
| Что Вы делаете, чтобы ребенок заснул? | Ничего  Укачиваю, лежу рядом и пр. | 3  1 |
| Какова длительность сна? | Соответствует возрасту  Спит меньше нормы  Сон существенно нарушен | 3  2  1 |
| Какой аппетит у Вашего ребенка? | Хороший  Неустойчивый, избирательный  Плохой | 3  2  1 |
| Просится ли на горшок? | Просится  Нет, но бывает сухой  Нет, ходит мокрый | 3  2  1 |
| Как относится к высаживанию на горшок? | Положительно  Отрицательно | 3  1 |
| Есть ли отрицательные привычки (сосет палец, раскачивание)? | Нет  Есть (какие именно?) | 3  1 |
| Проявляет ли интерес к игрушкам, новым предметам и дома, и в незнакомой обстановке? | Проявляет  Только в привычной обстановке | 3  2 |
| Проявляет ли интерес, активность при обучении? | Проявляет  Недостаточно  Не проявляет | 3  2  1 |
| Инициативен ли в игре? | Способен сам найти себе дело  Играет только со взрослыми  Не умеет играть | 3  2  1 |
| Инициативен ли во взаимоотношениях со взрослыми? | Вступает в контакт по своей инициативе  Сам не вступает в контакт, но общается по инициативе взрослого  Не идет на контакт со взрослыми | 3  2  1 |
| Инициативен ли в отношении с детьми? | Вступает в контакт по своей инициативе  Сам не вступает в контакт  Не умеет общаться с детьми | 3  2  1 |
| Был ли опыт разлуки с близкими? | Нет  Да | 1  2 |
| Как перенес разлуку? | Очень тяжело  Спокойно | 1  3 |

Исходя из анализа ответов на вопросы анкеты, можно сделать выводы об уровне готовности ребёнка к поступлению в детское дошкольное учреждение. Максимальный показатель по данной анкете составляет 44 балла и может свидетельствовать об успешной адаптации ребёнка к условиям дошкольного учреждения. Минимальное количество баллов – 16. Печора К.Л. предлагает вычислить средний балл по перечисленным параметрам, по которому даётся прогноз адаптации:

3 – 2,6 балла – готов к поступлению в ясли сад;

2,5 – 2 балла – готов условно;

2 – 1,6 балла – не готов.

1. **Исследование психофизиологической адаптации детей к условиям дошкольного учреждения.**

Для изучения психофизиологической адаптации детей к условиям детского сада можно использовать методику «Лист адаптации» (журнал «Обруч» № 3, 2000 г). Методика основана на методе экспертных оценок, в качестве экспертов могут выступать воспитатели. Критериями адаптации служили: эмоциональное состояние, социальные контакты, сон, аппетит

Экспертам предлагается оценить поведенческую реакцию в соответствии с представленной шкалой.

1. Эмоциональное состояние

+3. Весел, жизнерадостен, подвижен, активен.

+2. Улыбается, настроение хорошее, спокоен.

+1. Иногда задумчив, замкнут.

–1. Легкая плаксивость.

–2. Плачет за компанию, плач приступообразный.

–3. Сильный профилактический плач, подавленное настроение.

2. Социальные контакты ребенка

+3. Много друзей, охотно играет с детьми.

+2. Сдержан, просится на руки, неохотно играет с детьми.

+1 Безразличен к играм, отстранен, замкнут.

–1. Невесел, с детьми не контактирует, даже вовлечен в игру.

–2. Проявляет тревогу, бросает начатые игры.

–3. Недружелюбен, агрессивен, мешает детям играть.

3. Сон ребенка

+3. Сон спокоен, глубокий, засыпает быстро.

+2. Сон спокойный.

+1. Засыпает нескоро, спит спокойно, но недолго.

–1. Засыпает с хныканьем, тревожен во сне.

–2. Засыпает с плачем, долго, беспокоен во сне.

–3. Отсутствие сна, плач.

4. Аппетит ребенка

+3. Очень хороший аппетит, съедает все с удовольствием.

+2. Нормальный аппетит, ест до насыщения.

+1. Аппетит выборочный, но насыщенный.

–1. Отвергает некоторые блюда, капризничает.

–2. Приходится следить затем, чтобы ел, ест долго, неохотно.

–3. Отвращение к еде, кормление мучительно.

Каждый из факторов может оцениваться от +3 до – 3, то есть от отличной адаптации до полной дезадаптации. Суммарно по всем четырем факторам можно получить +12 или –12 в интервале чего определяются уровни адаптации. Продолжительность адаптации может ограничиваться одним днем (когда ребенок в первый день социализируется в детском саду) или быть долгой. Уровень, то есть успешность адаптации, выводится из взаимосвязи продолжительности адаптационного периода и поведенческих реакций.

**2.2 Организация исследования**

Данное исследование проводилось на базе МДОУ № … г. … «…». В исследовании участвовали 40 детей воспитанников младшей - ясельной группы «Росинка», из них девятнадцать мальчиков, двадцать две девочек, в возрасте от 1года 6 месяцев до 3 лет. Дети посещают группу с начала учебного года, исследование проводилось с сентября месяца. В исследовании участвовали дети старшей и младшей подгруппы.

Эмпирическая работа выполнялась в несколько этапов.

I этап – констатирующая диагностика процесса адаптации. На данном этапе была подобрана система критериев и ряд тестов, необходимых для диагностики, охарактеризованы уровни указанной готовности. При этом использовались теоретические методы (анализ и синтез, классификация и обобщение, сравнение).

Затем была проведена констатирующая диагностика уровня адаптации детей раннего возраста дошкольников (табл. 2). Для этого были использованы практические методы (наблюдение, изучение документации, тестирование).

Таблица 2. Сводные результаты констатирующей диагностики (N=72)

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Уровень адаптации | Экспериментальная группа | | Контрольная группа | | |
|  | |  | |
| абс. | % | абс. | % |
| Высокий | 2 | 2 | 1 | 1 |
| Выше среднего | 4 | 4 | 2 | 2 |
| Средний | 10 | 10 | 10 | 10 |
| Ниже среднего | 6 | 6 | 4 | 4 |
| Низкий | 2 | 2 | 11 | 11 |
| Всего | 20 | 20 | 20 | 20 |

Полученные результаты обследования детей из контрольной и экспериментальных групп подверглись сравнению и тщательному анализу. Из которого выяснилось, что в экспериментальной группе, где использовалась программа адаптации показатели заметно выше, по сравнению с контрольной группой.

II этап – разработка и экспериментальная реализация системы педагогических условий адаптации детей раннего возраста.

На этом этапе была разработана система педагогических условий (программа адаптации) формирования комфортного климата для ребенка в процессе адаптации к условиям детского сада.

Она включает в себя два блока. Структурно-организационный блок отображает педагогическую цель, участников процесса проведения адаптации, а также их взаимодействие. Содержательно-процессуальный блок состоит из двух взаимосвязанных и взаимообусловленных частей: содержательной и процессуальной. Содержательная часть включает цель, задачи и содержание процесса адаптации. Процессуальная часть объединяет в себе диагностику, реализацию индивидуально-дифференцированного подхода, организацию психолого-социальной работы.

Затем разработанная система была реализована с детьми из экспериментальной группы. В контрольной группе работа велась без изменений традиционных педагогических условий.

За этот период дважды была проведена промежуточная диагностика процесса адаптации всех детей-реципиентов; отслежена динамика изменения в контрольной и экспериментальных группах; подведены предварительные итоги.

III этап – контрольная диагностика уровня адаптации.

После экспериментальной реализации системы педагогических условий адаптации была проведена контрольная диагностика (табл. 3).

Таблица 3. Сводные результаты контрольной диагностики (N=72)

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Уровень физической готовности | Экспериментальная группа | | | Контрольная группа | |
|
| абс. | % | абс. | | % |
| Высокий | 2 | 11 | 1 | | 6 |
| Выше среднего | 11 | 61 | 4 | | 22 |
| Средний | 3 | 17 | 6 | | 33 |
| Ниже среднего | 2 | 11 | 6 | | 33 |
| Низкий | 0 | 0 | 1 | | 6 |

Затем был осуществлен сравнительный анализ результатов констатирующей и контрольной диагностики, на основании которого были сформулированы предварительные выводы об эффективности, разработанной системы.

Динамика изменения уровня адаптации детей из экспериментальных и контрольной групп отражена в табл. 4.

Таблица 4. Динамика изменения уровня адаптации (экспериментальные и контрольная группы), %

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № | Показатели | Эксп. группа | Контр. группа |
| % | % |
| 1. | Заболеваемость за исследуемый период | 10 | 30 |
| 2. | Гармоничность физич. развития | 70 | 50 |
| 3. | Развитие основных функц. систем | 80 | 60 |
| 4. | Сформированность физической подготовленности | 80 | 60 |
| 5. | Развитие мелкой моторики рук | 70 | 30 |
| 6. | Овладение культурно-гигиеническими навыками | 60 | 20 |
|  | Сформированность физической готовности | 90 | 70 |

**2.3 Анализ полученных результатов и их интерпретация**

1. **Психолого-педагогические параметры определения готовности поступления ребенка в дошкольное учреждение (Печора К.Л.)**

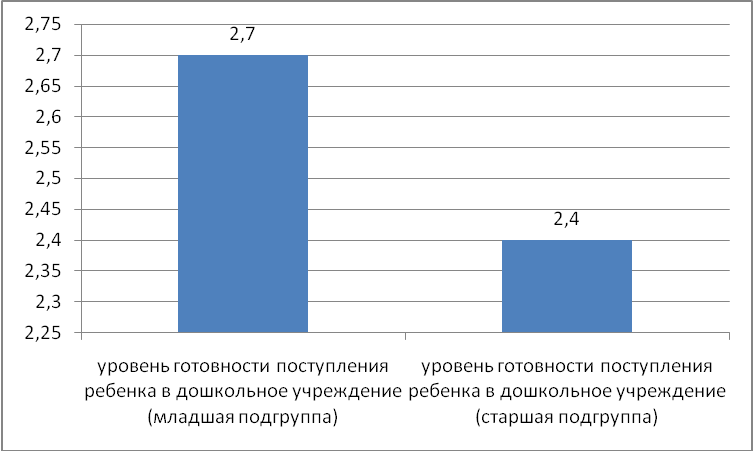


Рис. 1. Результаты диагностики готовности поступления ребенка в дошкольное учреждение (Печора К.Л.) (старшая и младшая подгруппы).

Как видно на рис. 1, уровень готовности к поступлению в детский сад у детей различен. Более высокий уровень готовности у детей старшей подгруппы, они готовы к поступлению в детский сад. У младшей группы условная готовность к детскому саду. Возможно, это объясняется возрастными особенностями детей младшей подгруппы, их потребностью быть все время с матерью.

**2. Исследование психофизиологической адаптации детей к условиям дошкольного учреждения.**

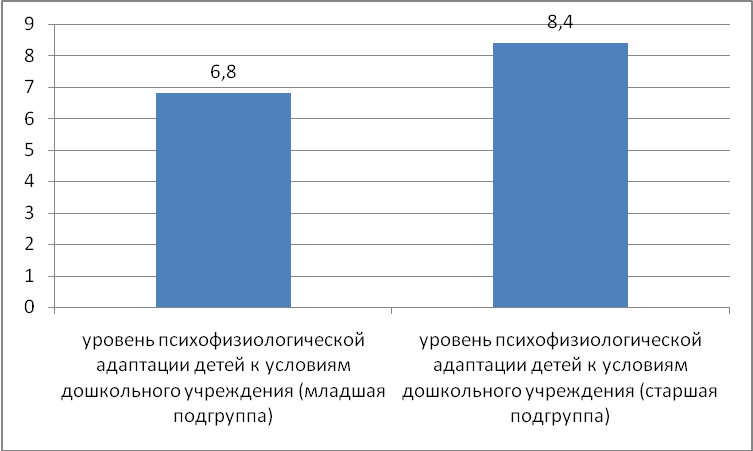


Рис. 2. Результаты исследования психофизиологической адаптации детей к условиям дошкольного учреждения (старшая и младшая подгруппы).

Результаты диагностики показали, что уровень психофизиологической адаптации к условиям дошкольного учреждения более высок у детей старшей подгруппы.

**3. Результаты опроса родителей детей раннего возраста:**

Таблица 5 Результаты опроса родителей детей раннего возраста

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Младшая подгруппа | | | Старшая подгруппа | | |
| Да | Нет | Затруднились ответить | Да | Нет | Затруднились ответить |
| 1.Предпочитает ли ваш ребенок играть со сверстниками, а не с игрушкой? | 8 | 2 |  | 7 | 3 |  |
| 2.Замечали ли вы эмоциональные реакции вашего ребенка при взаимодействии со сверстником? (смех, радость, плач, гнев). | 10 |  |  | 10 |  |  |
| 3.Проявляет ли ваш ребенок инициативу для того, чтобы привлечь внимание сверстника? | 4 | 4 | 2 | 8 |  | 2 |
| 4.Есть ли у вашего ребенка потребность во взаимодействии с другими детьми? | 7 |  | 3 | 10 |  |  |
| 5.Как вы думаете, ваш ребенок осознает, что чувствует ребенок, с которым он играет? | 5 | 2 | 3 | 8 |  | 2 |
| 6.Бывает ли так, что ваш ребенок проявляет признаки «жестокости» к другим детям? (дергает, щипает других детей). | 10 |  |  | 4 | 4 | 2 |
| Итого | 44 | 8 | 8 | 47 | 7 | 6 |

Анализ опроса родителей раннего возраста показал, что большинство детей в обеих группах предпочитают играть со сверстниками, а не с игрушками, т. е. у детей выражена потребность в общении со сверстниками. Для младшей группы характерен интерес, внимание к сверстнику и эмоциональные реакции при взаимодействии с ровесником. Опрос родителей также показал, для младшей группы более характерно объектное отношение между сверстниками. Об этом свидетельствуют признаки, принимаемые за «жестокость» детей. В старшей группе также присутствуют признаки внимания к сверстнику и эмоциональные реакции, но более выраженными становятся другие признаки: потребность в общении, инициативные действия, направленные на установление контакта и ребенок в большей мере осознает то, что чувствует его собеседник.

Таким образом, для младшей группы более характерен объектный аспект взаимодействия, а для старшей группы – субъектный аспект.

Следовательно, можно сделать вывод о том, что дети старшей подгруппы в большей степени адаптированы к детскому коллективу по сравнению с детьми младшей группы. Полученные данные были статистически обработаны с помощью корреляционного анализа (критерий Пирсона) – таблица 6, вследствие чего были выявлены корреляционные зависимости между психолого-педагогическими параметрами определения готовности поступления ребенка в дошкольное учреждение (Печора К.Л.) и показателями психофизиологической адаптации детей к условиям дошкольного учреждения в группе детей раннего возраста – таблица 7.

Таблица 6. Корреляционная зависимость между психолого-педагогическими параметрами определения готовности поступления ребенка в дошкольное учреждение (Печора К.Л.) и показателями психофизиологической адаптации детей к условиям дошкольного учреждения в группе детей раннего возраста младшей подгруппы

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Эмоциональное состояние | Социальные контакты ребенка | Сон ребенка | Аппетит ребенка |
| Какое из перечисленных настроений преобладает? | -0,08 | 0,34 | -0,26 | 0,52 |
| Как засыпает Ваш ребенок? | 0,22 | -0,28 | **0,75** | 0,20 |
| Что Вы делаете, чтобы ребенок заснул? | -0,02 | -0,39 | -0,10 | 0,34 |
| Какова длительность сна? | -0,20 | -0,02 | **0,68** | 0,13 |
| Какой аппетит у Вашего ребенка? | 0,47 | 0,09 | 0,47 | -0,59 |
| Просится ли на горшок? | **0,63** | -0,25 | -0,04 | 0,05 |
| Как относится к высаживанию на горшок? | 0,40 | -0,15 | 0,10 | -0,13 |
| Есть ли отрицательные привычки (сосет палец, раскачивание)? | 0,38 | -0,35 | 0,16 | -0,12 |
| Проявляет ли интерес к игрушкам, новым предметам и дома, и в незнакомой обстановке? | 0,52 | -0,19 | 0,22 | 0,17 |
| Проявляет ли интерес, активность при обучении? | 0,20 | -0,16 | -0,43 | -0,23 |
| Инициативен ли в игре? | 0,33 | -0,20 | 0,26 | -0,32 |
| Инициативен ли во взаимоотношениях со взрослыми? | -0,16 | -0,03 | 0,51 | -0,35 |
| Инициативен ли в отношении с детьми? | -0,07 | -0,26 | 0,39 | 0,16 |
| Был ли опыт разлуки с близкими? | -0,02 | -0,39 | -0,10 | 0,34 |
| Как перенес разлуку? | **- 0,68** | -0,15 | 0,10 | -0,13 |

Как видно в таблице 6, были выявлены следующие значимые корреляционные связи.

1. Фактор «Как засыпает Ваш ребенок» имеет положительную корреляционную связь с фактором «Сон ребенка» (r=0,75).
2. Фактор «Какова длительность сна» имеет положительную корреляционную связь с факторами: фактор «Сон ребенка» (r=0,68).
3. Фактор «Просится ли на горшок» имеет положительную корреляционную связь с фактором «Эмоциональное состояние ребенка» (r=-0,63).
4. Фактор «Как перенес разлуку» имеет положительную корреляционную связь с фактором «эмоциональное состояние ребенка» (r=0,68).

Таким образом, особенности адаптации детей раннего возраста младшей подгруппы определяются психофизиологическими особенностями детей. Для детей данного возраста характерны переживания из-за разлуки с матерью.

Таблица 7. Корреляционная зависимость между психолого-педагогическими параметрами определения готовности поступления ребенка в дошкольное учреждение (Печора К.Л.) и показателями психофизиологической адаптации детей к условиям дошкольного учреждения в группе детей раннего возраста старшей подгруппы

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Эмоциональное состояние | Социальные контакты ребенка | Сон ребенка | Аппетит ребенка |
| Какое из перечисленных настроений преобладает? | 0,08 | -0,17 | -0,46 | -0,21 |
| Как засыпает Ваш ребенок? | -0,47 | 0,29 | -0,07 | 0,07 |
| Что Вы делаете, чтобы ребенок заснул? | -0,16 | -0,03 | **0,80** | -0,35 |
| Какова длительность сна? | -0,16 | -0,11 | **0,68** | 0,22 |
| Какой аппетит у Вашего ребенка? | 0,21 | 0,08 | 0,12 | **0,87** |
| Просится ли на горшок? | -0,10 | 0,31 | -0,32 | -0,35 |
| Как относится к высаживанию на горшок? | -0,07 | -0,26 | 0,39 | 0,16 |
| Есть ли отрицательные привычки (сосет палец, раскачивание)? | 0,27 | -0,39 | 0,18 | -0,25 |
| Проявляет ли интерес к игрушкам, новым предметам и дома, и в незнакомой обстановке? | **0,91** | -0,55 | 0,37 | -0,24 |
| Проявляет ли интерес, активность при обучении? | -0,41 | -0,09 | 0,50 | -0,52 |
| Инициативен ли в игре? | 0,43 | 0,18 | 0,47 | 0,48 |
| Инициативен ли во взаимоотношениях со взрослыми? | 0,47 | 0,09 | 0,47 | -0,59 |
| Инициативен ли в отношении с детьми? | **0,63** | -0,25 | -0,04 | 0,05 |
| Был ли опыт разлуки с близкими? | 0,40 | **0,68** | 0,10 | -0,13 |
| Как перенес разлуку? | **0,80** | -0,35 | 0,16 | -0,12 |

Как видно в таблице 7, были выявлены следующие значимые корреляционные связи.

1. Фактор «Что Вы делаете, чтобы ребенок заснул» имеет положительную корреляционную связь с фактором «Сон ребенка» (r=0,80).
2. Фактор «Какова длительность сна» имеет положительную корреляционную связь с факторами: фактор «Сон ребенка» (r=0,68).
3. Фактор, «Какой аппетит у Вашего ребенка» имеет положительную корреляционную связь с фактором «аппетит ребенка» (r=0,87).
4. Фактор «Проявляет ли интерес к игрушкам, новым предметам и дома, и в незнакомой обстановке» имеет положительную корреляционную связь с фактором «эмоциональное состояние ребенка» (r=0,91).
5. Фактор «Инициативен ли в отношении с детьми» имеет положительную корреляционную связь с фактором «эмоциональное состояние ребенка» (r=0,63).
6. Фактор «Был ли опыт разлуки с близкими» имеет положительную корреляционную связь с фактором «Социальные контакты ребенка» (r=0,68).
7. Фактор «Как перенес разлуку» имеет положительную корреляционную связь с фактором «эмоциональное состояние ребенка» (r=0,80).

Таким образом, особенности адаптации детей раннего возраста старшей подгруппы определяются не только психофизиологическими особенностями детей. Для детей данной подгруппы значимо общение со сверстниками. Для этих детей вызывает интерес новая обстановка, новые предметы. При этом для детей старшей подгруппы также характерны переживания из-за разлуки с матерью, как и для детей младшей подгруппы.

**2.4 Программа психологического сопровождения детей раннего возраста**

Первые три года жизни являются чрезвычайно важным и ответственным этапом в развитии ребенка. В данный период наблюдается максимальный темп формирования предпосылок, обусловливающих все дальнейшее развитие организма. В этом возрасте закладываются основы для благополучного развития всех психических функций ребенка, а также фундаментальные личностные образования, такие как общая самооценка, доверие к людям, интерес к окружающему миру и др.

В раннем детстве контроль за психическим развитием необходим для раннего выявления отклонений, планирования индивидуальных мер коррекции и профилактики, направленных на создание условий полноценного развития всех сторон психики ребенка. Важность такой работы связана с исключительным значением ранних этапов психического онтогенеза для развития личности. Благодаря быстрым темпам развития в период раннего детства незамеченные или показавшиеся незначительными отклонения от нормального могут привести к выраженным сдвигам в более зрелом возрасте. [2]

Кроме того, ранний возраст представляет более широкие возможности коррекции за счет большей пластичности детской психики, чувствительности к воздействиям, направленным на оптимизацию психического развития ребенка. Поэтому своевременное выявление возможных отклонений в развитии маленького ребенка чрезвычайно важно. Если начать коррекционные мероприятия уже с младенческого возраста, есть шанс устранить все проблемы к дошкольному и младшему школьному возрасту, что, соответственно, позволит предотвратить возникновение дальнейших отклонений.

Анализ статистических данных показывает, что на сегодняшний день до 80% детей рождаются физиологически незрелыми, около 70% - имеют диагностированное перинатальное поражение центральной нервной системы. А у части детей, родившихся здоровыми, проблемы появляются уже в первые месяцы и годы жизни. Из общего числа детей 30% нуждаются в реабилитации, 45% - в коррекционной помощи того или иного направления. [1] Все больше проявляется необходимость создания службы раннего сопровождения, на это уже направлены и ценностные ориентации государства и общества. Открываются психолого-медико-педагогические центры, консультативно-диагностические пункты, создаются службы раннего сопровождения, разрабатываются программы комплексного психолого-медико-педагогического сопровождения детей раннего возраста. Именно эта форма организации раннего сопровождения начала осуществляться в нашем детском саду.

**Целью психологического сопровождения является создание оптимальных условий, необходимых для полноценного физического и психического развития, эмоционального и социального благополучия ребенка раннего возраста.**

**Задачи программы:**

* раннее выявление отклонений в развитии ребенка;
* создание необходимой развивающей среды;
* разработка и применение индивидуальных мер коррекции;
* стимуляция потенциальных возможностей ребенка;
* осуществление профилактики неблагополучного развития детей.

**Нормативно-правовая база (основные документы):**

* Конвенция о правах ребенка.
* Закон РФ “Об образовании”.
* Письмо МО РФ “Об интегрированном воспитании и обучении детей с отклонениями в развитии в ДОУ”
* Приказ “О специализированной помощи больным при нарушении речи и других ВПФ”
* Приказ “О совершенствовании системы мед.обеспечения детей в ОУ”
* Положение о работе ПМП к ДОУ.
* Устав ДОУ.

**Основные принципы:**

* Принцип междисциплинарного подхода
* Принцип сотрудничества с семьей ребенка
* Принцип конфиденциальности.
* Принцип последовательности и поэтапности
* Принцип непрерывности
* Принцип ориентации на индивидуальные особенности
* Принцип создания специально организованной педагогической среды [1].

**Организационная модель службы психологического сопровождения:**

**I блок** ориентирован на детей и включает в себя организационные формы оказания помощи детям раннего возраста с проблемами в развитии. Содержание работы в данном направлении заключается в реализации наблюдений и диагностической работы с целью изучения того, как проходит период адаптации ребенка к детскому саду, оценки уровня развития малыша, и своевременного выявления детей, имеющих отклонения в физическом, интеллектуальном, эмоциональном развитии, трудности в обучении и социальной адаптации.

По результатам наблюдений и диагностических мероприятий делаются выводы, заключения, даются устные и/или письменные рекомендации родителям и педагогам группы по наиболее эффективному простраиванию дальнейшего взаимодействия и коррекционно-развивающей работы с детьми. При выявлении недостатков в развитии разрабатываются и реализуются индивидуальные программы развития. Полученная информация о ребенке может быть использована для создания развивающей среды в группе, изменения обстановки, смены стиля взаимодействия с детьми, пересмотра распорядка жизни малышей и т.д.

**II блок** в организационной модели службы ориентирован на оказание психологической и информационной помощи педагогам, работающим с детьми раннего возраста. Приоритетные задачи:

а) ознакомить педагогов с особенностями и закономерностями развития детей раннего и младшего возраста;

б) при возникновении необходимости обучить адекватным способам взаимодействия с детьми с определенными трудностями;

в) помочь создать условия, способствующие повышению эмоционального комфорта в группе и стимулирующие развитие личности ребенка.

Деятельность **III блока** в организационной структуре службы направлена на оказание психолого-педагогической помощи родителям детей раннего возраста. В настоящее время эта помощь оказывается на консультативном уровне: индивидуальные и групповые консультации, информация в “уголках родителей” (стендовые консультации, информационные листки, памятки и т.д.), анкетирование родителей (для знакомства с личностными особенностями ребенка, отслеживания динамики изменений в развитии личности и т.д.). В дальнейшем планируется организация в детском саду Школы молодых родителей, где родители смогут поделиться опытом, получить необходимые теоретические знания и практические навыки взаимодействия с детьми.

**Направления деятельности психолога:**

Работа в диагностическом направлении обеспечивает, прежде всего, определение уровня развития ребенка, его соответствие нормативным показателям ведущих для данного возраста линий развития. Полученные результаты позволяют определить характер психофизического развития каждого ребенка – его нормативность, наличие опережения либо задержки, как в целом, так и по отдельным линиям.

Диагностика осуществляется психологом в ходе анкетирования родителей, бесед с педагогами и родителями, индивидуального педагогического обследования уровня психофизического развития ребенка (Психолого-педагогические параметры определения готовности поступления ребенка в дошкольное учреждение (Печора К.Л.), исследование психофизиологической адаптации детей к условиям дошкольного учреждения.), в ходе наблюдений за ребенком.

Диагностическая функция является базовой по отношению ко всем остальным функциям службы, определяя содержательную основу их реализации.

В профилактическом направлении психолог работает на обеспечение профилактики возникновения отклонений в развитии, обусловленных несоответствием требований среды реальным возможностям ребенка.

Средствами профилактики выступают специально организованная предметно-пространственная среда в группе, развивающее взаимодействие, сотрудничество взрослых с ребенком в различных видах деятельности, индивидуальные и групповые развивающие занятия с педагогом (с учетом рекомендаций педагога-психолога), психопрофилактические занятия.

Работа в развивающем направлении направлена на стимуляцию потенциальных возможностей ребёнка, создание психолого-педагогических условий своевременного появления и развития у него ведущих психологических новообразований данного возраста, овладение ребёнком соответствующими формами деятельности и общения.

Реализуется развивающая функция в процессе индивидуальных и групповых занятий с педагогом и развивающего взаимодействия родителей с ребенком.

Коррекционное направление – предполагает целенаправленную работу по изменению развивающей среды, адаптации ее к возможностям и потребностям ребенка, создание психолого-педагогических условий преодоления имеющихся у ребенка трудностей в овладении деятельностью, способами и средствами взаимодействия с окружающими, развитии психологических функций.

Реализуется коррекционная функция в процессе специальной организации предметно-пространственной, коррекционно-развивающей среды, специально организованного взаимодействия взрослых с ребенком, а также в ходе коррекционных занятий.

Консультативное и просветительское направление – направлено на создание необходимого информационного и мотивационного поля ранней психолого-педагогической помощи, активное включение родителей ребенка раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья в целенаправленный коррекционно-развивающий процесс. Адресатами консультативной помощи являются как родители детей раннего возраста, так и педагоги, медики, другие специалисты.

Содержание консультативной помощи включает информацию о закономерностях развития ребенка в раннем возрасте, об индивидуальных особенностях развития ребенка, задачах, направлениях и средствах развивающего взаимодействия взрослых с ребенком и т.д.

Консультативная функция реализуется в процессе индивидуальных и групповых консультаций родителям и педагогам, а также в виде оформления стендовых консультаций.

На данном этапе мы ставили перед собой задачу обобщить, систематизировать накопленный опыт, методы и формы работы с детьми раннего возраста, а также выстроить систему действий по становлению службы сопровождения развития ребенка с первых дней его пребывания в ДОУ.

**Система психолого-педагогического сопровождения:**

1. Анкетирование родителей (еще до поступления ребенка в детский сад). Устные и письменные рекомендации родителям по развитию детей раннего дошкольного возраста и по подготовке к поступлению в детский сад. Изучение медицинской карты. (Предварительный сбор информации о ребенке, его особенностях, стиле семейного воспитания, определение уровня готовности ребенка к поступлению в детский сад.)
2. Наблюдение за детьми в группе. Беседы с родителями и воспитателями. Проведение психологической диагностики уровня адаптированности ребенка к ДОУ. Основной задачей на этом этапе становится выявление, комплексное обследование и отбор детей раннего возраста, имеющих отклонения в физическом, эмоциональном развитии и социальной адаптации.
3. Заполнение воспитателем под руководством психолога карты психофизического развития ребенка раннего возраста с целью отслеживания гармоничности /дисгармоничности развития ребенка, обобщения информации об уровне развития детей, планирования направлений индивидуальной работы (индивидуально по эпикризным срокам каждого ребенка).
4. Психолого-педагогическое обследование детей с целью определения актуального уровня развития, выявления проблем и недостатков развития.
5. Рекомендации родителям и педагогам. Разработка и осуществление индивидуальных комплексных коррекционно-развивающих программ (в случае необходимости).

**Предполагаемые результаты**:

* Раннее выявление отклонений в развитии детей.
* Устранение выявленных проблем в развитии в течение дошкольного детства.
* Повышение психолого-педагогической грамотности педагогов и родителей.
* Создание специально организованной педагогической среды.

Данное исследование проводилось на базе МДОУ № 5 г.Москвы . В исследовании участвовали 40 детей воспитанников младшей - ясельной группы «Росинка», из них девятнадцать мальчиков, двадцать две девочек, в возрасте от 1года 6 месяцев до 3 лет. Дети посещают группу с начала учебного года, исследование проводилось с сентября месяца. В исследовании участвовали дети старшей и младшей подгруппы.

В исследовании были использованы следующие методики:

1. Метод наблюдения.
2. Метод опроса родителей.
3. Психолого-педагогические параметры определения готовности поступления ребенка в дошкольное учреждение (Печора К.Л.)
4. Исследование психофизиологической адаптации детей к условиям дошкольного учреждения. В процессе исследования анализировались разные методики психофизиологического и личностного развития ребенка. Среди них развитие сенсорного восприятия, развитие мелкой моторики пальцев, методика физического развития. Кроме того, для более объективного анализа процесса адаптации использовались результаты анкетирования педагогов.

В результате исследования было выявлено, что уровень готовности к поступлению в детский сад у детей различен. Более высокий уровень готовности у детей старшей подгруппы, они готовы к поступлению в детский сад. У младшей группы условная готовность к детскому саду. Возможно, это объясняется возрастными особенностями детей младшей подгруппы, их потребностью быть все время с матерью. Результаты диагностики показали, что уровень психофизиологической адаптации к условиям дошкольного учреждения более высок у детей старшей подгруппы.

Анализ опроса родителей раннего возраста показал, что для младшей группы более характерен объектный аспект взаимодействия, а для старшей группы – субъектный аспект. Следовательно, можно сделать вывод о том, что дети старшей подгруппы в большей степени адаптированы к детскому коллективу по сравнению с детьми младшей группы. Особенности адаптации детей раннего возраста младшей подгруппы определяются психофизиологическими особенностями детей. Для детей данного возраста характерны переживания из-за разлуки с матерью.

Таким образом, особенности адаптации детей старшей подгруппы определяются не только психофизиологическими особенностями детей. Для детей данной подгруппы значимо общение со сверстниками. Для этих детей вызывает интерес новая обстановка, новые предметы. При этом для детей старшей подгруппы также характерны переживания из-за разлуки с матерью, как и для детей младшей подгруппы.

Целью психологического сопровождения является создание оптимальных условий, необходимых для полноценного физического и психического развития, эмоционального и социального благополучия ребенка раннего возраста.

Организационная модель службы психологического сопровождения включает в себя следующие направления деятельности психолога: диагностическое, профилактическое, развивающее, коррекционное направление, консультативное и просветительское.

Таким образом, гипотеза о том, что интенсивность и продолжительность адаптации ребенка раннего возраста зависит от специфики психолого-педагогического воздействия, получила свое эмпирическое подтверждение.

**Заключение**

В данном исследовании, в соответствии с поставленными целью и задачами была проведена работа по изучению психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста в период адаптации к дошкольному учреждению.

В данной работе мы рассмотрели теоретические вопросы, касающиеся социальной адаптации в раннем детстве, изучения психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста отечественной и зарубежной психологии, особенностей адаптации детей раннего возраста к дошкольному учреждению.

Согласно определению Е. Шиловой - сопровождение – это обеспечение помощи детям в развитии за счет объединения разрозненных усилий специалистов (психологов, социальных педагогов, педагогов-дефектологов), работающих в системе образования.

Для успешной адаптации ребенка к условиям дошкольного учреждения необходимо сформировать у него положительную установку на детский сад, положительное отношение к нему. Это зависит, прежде всего, от воспитателей, от их умения и желания создать атмосферу тепла, доброты, внимания в группе. Поэтому организация адаптационного периода начинается, задолго до 1 сентября с повышения профессионального уровня воспитателей, их психологического просвещения с помощью традиционных и новых методов обучения (педсоветы, семинары, тренинги, консультации), развития у них таких качеств, как умение сопереживать, коммуникативные навыки, доброжелательность, организаторские и артистические способности, эмоциональная стабильность и т. д.

В результате проведенного исследования было выявлено, что уровень готовности к поступлению в детский сад у детей различен. Более высокий уровень готовности у детей старшей подгруппы, они готовы к поступлению в детский сад. У младшей группы условная готовность к детскому саду. Возможно, это объясняется возрастными особенностями детей младшей подгруппы, их потребностью быть все время с матерью. Уровень психофизиологической адаптации к условиям дошкольного учреждения более высок у детей старшей подгруппы.

Анализ опроса родителей раннего возраста показал, что большинство детей в обеих группах предпочитают играть со сверстниками, а не с игрушками, т. е. у детей выражена потребность в общении со сверстниками. Для младшей группы характерен интерес, внимание к сверстнику и эмоциональные реакции при взаимодействии с ровесником. Опрос родителей также показал, для младшей группы более характерно объектное отношение между сверстниками. Об этом свидетельствуют признаки, принимаемые за «жестокость» детей. В старшей группе также присутствуют признаки внимания к сверстнику и эмоциональные реакции, но более выраженными становятся другие признаки: потребность в общении, инициативные действия, направленные на установление контакта и ребенок в большей мере осознает то, что чувствует его собеседник. Для младшей группы более характерен объектный аспект взаимодействия, а для старшей группы – субъектный аспект.

Следовательно, можно сделать вывод о том, что дети старшей подгруппы в большей степени адаптированы к детскому коллективу по сравнению с детьми младшей группы.

Особенности адаптации детей раннего возраста младшей подгруппы определяются психофизиологическими особенностями детей. Для детей данного возраста характерны переживания из-за разлуки с матерью.

Особенности адаптации детей раннего возраста старшей подгруппы определяются не только психофизиологическими особенностями детей. Для детей данной подгруппы значимо общение со сверстниками. Для этих детей вызывает интерес новая обстановка, новые предметы. При этом для детей старшей подгруппы также характерны переживания из-за разлуки с матерью, как и для детей младшей подгруппы.

Также была разработана программа психологического сопровождения детей раннего возраста для успешной адаптации детей раннего возраста.

# Список литературы

1. Абрамова, Г.С. Практикум по возрастной психологии / Г.С. Абрамова. – М.: Академия, 1998. – 320 с.
2. Айзенк, Г.Ю. Структура личности: Пер. с англ. / Г.Ю. Айзенк. – СПб.: Ювента; М.: КСП+, 1999. – 464 с.
3. Ананьев, Б. Г. Избранные психологические труды. В 2-х т.- т.2. / Б.Г. Ананьев. - М., «Просвещение», 1980. - 280 с.
4. Ананьев, Б. Г. Психология и проблемы человекознания / под редакцией А.А. Бодалева – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЕК», 1996. – 384 с.
5. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – СПб: Питер, 2001. – 288 с.
6. Аникеева, Н. П. Воспитание игрой / Н.П. Аникеева. - М.: Просвещение, 1987.— 144с.
7. Баранова, М.Л. Справочник руководителя дошкольного образовательного учреждения. Организация психолого-педагогической помощи детям раннего возраста. – Ростов Н/Д: Феникс, 2005.
8. Баскакова, И.Л. Внимание дошкольника, методы его изучения и развития / И.Л. Баскакова. - М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 1995. - 485 с.
9. Березин, Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф.Б. Березин. Л.: Наука, 1988.— 260 с.
10. Бодалев, А.А. Личность и общение: Избранные труды / А.А. Бодалев. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. – 435 с.
11. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. - М., 1968. - 464 с.
12. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО МОДЭК, 1997. – 352с.
13. Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений / В.К. Вилюнас. - М.. Изд-во Моск. Ун-та, 1976. - 143 с.
14. Возрастная и педагогическая психология. / Под ред. А.В. Петровского. — М.: Просвещение, 1973. - 245 с.
15. Вундт, В. Основы физиологической психологии. Чувства и аффекты / В. Вундт - Л., 1980. - Вып. 55. - Т. 3. - 216 с.
16. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. - СПб.: СОЮЗ, 1999. - 224 с.
17. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1999. – 536 с.
18. Гальперин, П.Я. Психология как объективная наука. - М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 1998. - С. 333-350.
19. Гиппенрейтер, Ю.Б. Введение в общую психологию. Курс лекций. - М.: ЧеРо, 2000. - 336 с.
20. Гордин, А.Ю. Поощрения и наказания в воспитании детей. – М.: Педагогика, 1971. – 200 с.
21. Данилова, С.Е. Адаптация / С.Е. Данилова // Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста / Под ред. С.Ю. Циркина. СПб., 1999.
22. Джемс, В. Психология / В. Джемс - СПб., 1905. - 337с.
23. Диагностическое обследование детей раннего и младшего дошкольного возраста. / Под ред. Н.В. Серебряковой. – СПб.: Каро, 2005.
24. Додонов, Б.И. Эмоции как ценность / Б.И. Додонов. – М.: Политиздат, 1978. – 272 с.
25. Ершов, А.А. Взгляд психолога на активность человека / А.А. Ершов. - М.: Луч, 1991. - 159 с.
26. Запорожец, А.В. Избранные психологические труды: В 2 т. /Под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. – М.: Педагогика, 1986. – Т. 2. – 296 с.
27. Ильин, Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – СПб: Питер, 2001. - 752 с.
28. Исмагилова, А.Г. Психология стиля педагогического общения: полисистемное исследование: Монография / Перм. гос. пед. ун-т. - Пермь, 2003. - 272 с.
29. Китаев-Смык, Л.А. Психология стресса / Л.А. Китаев-Смык М.:, 1983.
30. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология / И.Ю. Кулагина. – М.: РОУ, 1996. – 180 с.
31. Левитов, Н.Д. Проблема психических состояний // Вопросы психологии. - 1955. - №3. - С. 48-52.
32. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. - М.: Academia, 2004. - 352 с.
33. Лютова, Е. К., Монина, Г. Б. Шпаргалка для взрослых: Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми / Е.К. Лютова, Г.Б. Монина. - М.: Генезис, 2000. - 192 с.
34. Машков, В.Н. Основы дифференциальной психологии: Учебное пособие / В.Н. Машков. - СПб.: Изд-во СПбГУ, 1998. - 136 с.
35. Милославова, И.А. Социальная адаптация: анализ понятия / И.А. Милославова. - Л., 1975. с. 143.
36. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / В.С. Мухина. – М., 1999. - 456 с.
37. Наенко, Н.И. Психическая напряженность / Н.И. Наенко. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976.- 112 с.
38. Обухова, Л. Ф. Детская психология / Л.Ф. Обухова. - М.: Российское педагогическое агентство. 1996. - 374с.
39. Общая психология. / Под ред. В.В. Богословского и др. – М.: Просвещение, 1981. – 383 с.
40. Общий практикум по психологии: Метод наблюдения. – Ч.2. Методические указания. / Под ред. М.Б. Михалевской. – М., 1985. – 57 с.
41. Печора, К.Л., Пантюхина, Г.В. Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях / К.Л. Печора, Г.В. Пантюхина. – М.: Владос, 2002.
42. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 528с.
43. Практикум по возрастной психологии: Учеб. пособие. / Под ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко, - СПб.: Речь, 2002. — 694 с.
44. Прихожан, А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А.М. Прихожан. – М. - Воронеж НПСИ: Модек, 2000. – 303 с.
45. Психологическое обследование детей дошкольного - младшего школьного возраста: Тексты и методическое пособие. / Ред. - сост. Г.В. Бурменская. М.: Психология, 2003. - 352 с.
46. Психология развивающейся личности / Под ред. А.В. Петровского; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии. Акад. пед. наук СССР. - М.: Педагогика, 1987. - 240 с.
47. Психология формирования и развития личности. - М.: Наука, 1984. - 364 с.
48. Психология эмоций. Тексты. / Под ред. В.К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. - 288 с.
49. Реан, А.А. Кудашев, А.Р., Баранов, А.А. Психология адаптации личности А.А. Реан, А.Р. Кудашев, А.А. Баранов. - СПб.: Медицинская пресса, 2002. - 352 с.
50. Реан, А.А. К проблеме социальной адаптации личности / А.А. Реан // Вестник СПбГУ: Серия экономики, философии, психологии, права. – СПб, 1995. № 3. с. 75.
51. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000. – 705 с.
52. Сарджвеладзе, Н.И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой / Н.И. Сарджвеладзе. - Тбилиси, 1989. – 150 с.
53. Селье, Г. Стресс без дистресса / Г. Селье - М.: Прогресс, 1982. - 128 с.
54. Середа, Т.В. Особенности характеристик общения в процессе адаптации к стресс-факторам учебного процесса / Т.В. Середа: дис... канд. психол. наук. - Л.,1987. - 295 с.
55. Смирнова Е.О. Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет / Е.О. Смирнова. – СПб.: Детство пресс, 2005.
56. Смирнова Е.О. Особенности общения с дошкольниками / Е.О. Смирнова. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 160 с.
57. Сохин Ф.А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников / Ф.А. Сохин. – М., 2002. – 224 с.
58. Стребелева Е.А. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста. – М.: Просвещение, 2007.
59. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология / Г.А. Урунтаева. – М.: Академия, 1997. – 336 с.
60. Ушакова О.С. Развитие речи дошкольников / О.С. Ушакова. – М., 2001. – 240с.
61. Чирков, Ю.Т. Стресс без стресса / Ю.Т. Чирков - М.: ФиС, 1988 - 176 с.
62. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах / Д.Б. Эльконин. М. – Воронеж, 1997. – 416с.

**Приложения**

**Приложение 1**

Психолого-педагогические параметры определения готовности поступления ребенка в дошкольное учреждение (Печора К.Л.)

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Вопросы к матери ребенка | Параметры | Оценка в баллах |
| Какое из перечисленных настроений преобладает? | Бодрое, уравновешенное  Раздражительное, неустойчивое  Подавленное | 3  2  1 |
| Как засыпает Ваш ребенок? | Быстро, до 10 минут  Медленно | 3  1 |
| Что Вы делаете, чтобы ребенок заснул? | Ничего  Укачиваю, лежу рядом и пр. | 3  1 |
| Какова длительность сна? | Соответствует возрасту  Спит меньше нормы  Сон существенно нарушен | 3  2  1 |
| Какой аппетит у Вашего ребенка? | Хороший  Неустойчивый, избирательный  Плохой | 3  2  1 |
| Просится ли на горшок? | Просится  Нет, но бывает сухой  Нет, ходит мокрый | 3  2  1 |
| Как относится к высаживанию на горшок? | Положительно  Отрицательно | 3  1 |
| Есть ли отрицательные привычки (сосет палец, раскачивание)? | Нет  Есть (какие именно?) | 3  1 |
| Проявляет ли интерес к игрушкам, новым предметам и дома, и в незнакомой обстановке? | Проявляет  Только в привычной обстановке | 3  2 |
| Проявляет ли интерес, активность при обучении? | Проявляет  Недостаточно  Не проявляет | 3  2  1 |
| Инициативен ли в игре? | Способен сам найти себе дело  Играет только со взрослыми  Не умеет играть | 3  2  1 |
| Инициативен ли во взаимоотношениях со взрослыми? | Вступает в контакт по своей инициативе  Сам не вступает в контакт, но общается по инициативе взрослого  Не идет на контакт со взрослыми | 3  2  1 |
| Инициативен ли в отношении с детьми? | Вступает в контакт по своей инициативе  Сам не вступает в контакт  Не умеет общаться с детьми | 3  2  1 |
| Был ли опыт разлуки с близкими? | Нет  Да | 1  2 |
| Как перенес разлуку? | Очень тяжело  Спокойно | 1  3 |

Исходя из анализа ответов на вопросы анкеты, можно сделать выводы об уровне готовности ребёнка к поступлению в детское дошкольное учреждение. Максимальный показатель по данной анкете составляет 44 балла и может свидетельствовать об успешной адаптации ребёнка к условиям дошкольного учреждения. Минимальное количество баллов – 16. Печора К.Л. предлагает вычислить средний балл по перечисленным параметрам, по которому даётся прогноз адаптации:

3 – 2,6 балла – готов к поступлению в ясли сад;

2,5 – 2 балла – готов условно;

2 – 1,6 балла – не готов.

Мы предлагаем качественный анализ ответов на вопросы, который позволяет выделить сферы, требующие развивающей работы: взаимоотношения со взрослыми, отношения с детьми, культурно-гигиенические навыки, развитие предметно - манипулятивной деятельности.

**Приложение 2**

**Исследование психофизиологической адаптации детей к условиям дошкольного учреждения.**

Для изучения психофизиологической адаптации детей к условиям детского сада можно использовать методику «Лист адаптации» (журнал «Обруч» № 3, 2000 г). Методика основана на методе экспертных оценок, в качестве экспертов могут выступать воспитатели. Критериями адаптации служили: эмоциональное состояние, социальные контакты, сон, аппетит

Экспертам предлагается оценить поведенческую реакцию в соответствии с представленной шкалой.

1. Эмоциональное состояние

+3. Весел, жизнерадостен, подвижен, активен.

+2. Улыбается, настроение хорошее, спокоен.

+1. Иногда задумчив, замкнут.

–1. Легкая плаксивость.

–2. Плачет за компанию, плач приступообразный.

–3. Сильный профилактический плач, подавленное настроение.

2. Социальные контакты ребенка

+3. Много друзей, охотно играет с детьми.

+2. Сдержан, просится на руки, неохотно играет с детьми.

+1 Безразличен к играм, отстранен, замкнут.

–1. Невесел, с детьми не контактирует, даже вовлечен в игру.

–2. Проявляет тревогу, бросает начатые игры.

–3. Недружелюбен, агрессивен, мешает детям играть.

3. Сон ребенка

+3. Сон спокоен, глубокий, засыпает быстро.

+2. Сон спокойный.

+1. Засыпает нескоро, спит спокойно, но недолго.

–1. Засыпает с хныканьем, тревожен во сне.

–2. Засыпает с плачем долго, беспокоен во сне.

–3. Отсутствие сна, плач.

4. Аппетит ребенка

+3. Очень хороший аппетит, съедает все с удовольствием.

+2. Нормальный аппетит, ест до насыщения.

+1. Аппетит выборочный, но насыщенный.

–1. Отвергает некоторые блюда, капризничает.

–2. Приходится следить затем, чтобы ел, ест долго, неохотно.

–3. Отвращение к еде, кормление мучительно.

Каждый из факторов может оцениваться от +3 до – 3, то есть от отличной адаптации до полной дезадаптации. Суммарно по всем четырем факторам можно получить +12 или –12 в интервале чего определяются уровни адаптации. Продолжительность адаптации может ограничиваться одним днем (когда ребенок в первый день социализируется в детском саду) или быть долгой. Уровень, то есть успешность адаптации, выводится из взаимосвязи продолжительности адаптационного периода и поведенческих реакций.