View metadata, citation and similar papers at core.ac.uk
brought to you by CORE
provided by Electronic archive USPU

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Кафедра общей психологии

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ ОТ 2 ДО 3 ЛЕТ РАННЕГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Направление «37.04.01 – Психология»

Магистерская диссертация

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав. кафедрой общей психологии
доктор психологических наук, профессор
Минюрова Светлана Алигарьевна
«____» _____ 2017
_____

Руководитель ОПОП
доктор психологических наук, профессор
Минюрова Светлана Алигарьевна
«____» _____ 2017
_____

Исполнитель
Кондрашина Ксенья Николаевна
Магистрант 3 курса
Магистерская программа:
«Детская и возрастная
психология»
_____

Научный руководитель
Сергей Анатольевич Водяха,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры общей
психологии
«____» _____ 2017
_____

Екатеринбург 2017

СОДЕРЖАНИЕ

Введение……...……3
Глава 1 Теоретико-методологические основы психологической адаптации детей в условиях дошкольной образовательной организации……...9
1.1 Генезис и сущность понятия «адаптация» в отечественной и зарубежной психологии……..….…9
1.2 Особенности адаптации детей в раннем детстве……..22
1.3. Проблемные вопросы в период процесса адаптации детей 2-3 лет к условиям ДОУ……38
Выводы по первой главе…….……..…45
Глава 2. Эмпирическое исследование особенностей психологической адаптации детей раннего возраста в условиях дошкольной образовательной организации……49
2.1. Организация исследования психологической адаптации детей раннего возраста в условиях дошкольной образовательной среды……49
2.2. Разработка психолого-педагогической программы для детей раннего возраста в период адаптации к дошкольному учреждению……..54
2.3. Содержание экспериментальной работы на первом этапе ……...62
2.4. Апробация программы по развитию психологической адаптации детей раннего возраста в дошкольном образовательном учреждении……...67
2.5. Анализ и интерпретация результатов эмпирического исследования психологической адаптации детей в условиях дошкольной образовательной организации.....…79
Выводы по второй главе…….…84
Заключение……88
Список использованных источников……...95
Приложение……..105

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Изменение общей ситуации функционирования современного общества способствует увеличению различных отклонений в личностном и эмоциональном развитии современных детей, истощая запас адаптационной энергии, дезорганизуя психику и поведение, что, в свою очередь, определяет индивидуальные особенности психологической адаптации детей в условиях дошкольной образовательной организации, как института ранней стадии социализации личности.

Дошкольное образовательное учреждение является институтом социализации детей на первой ее стадии, а группа сверстников представляет собой микроформу общества, где ребенок дошкольного возраста знакомится с социальными нормами, приобретает определенные навыки взаимодействия с социумом. Поэтому важное значение имеет именно в дошкольном возрасте выявление индивидуальных особенностей адаптационных резервов, когда компенсаторные возможности формирующейся личности ребенка, еще велики и есть возможность предотвратить формирование стойких патологических проявлений, а также способствовать его дальнейшей психологической адаптации на последующих ступенях психологического развития как личности.

Особую сложность представляет собой работа с детьми-дезадаптантами в дошкольных образовательных организациях. Воспитатели и специалисты дошкольных образовательных учреждений, не учитывая психологические особенности контингента воспитанников, используют программы психологического обучения, воспитания и коррекции для детей, не имеющих в развитии тех или иных нарушений.

Поскольку программы детского сада разрабатывались без учета данных особенностей современных детей, то в процессе их психологического сопровождения в условиях дошкольной образовательной организации

отмечается снижение эффективности применения имеющегося психологического инструментария.

Изучением проблемы психологической адаптации занимались Г. Айзенк, Г.Гартман, А.Маслоу, Ф.Б. Березин, В.И Медведев, А.А. Налчаджан, Ж.Пиаже, А.А. Реан и др. Вопросы психологической адаптации детей в зарубежной науке отражены в работах исследователей: Э.Эриксона, М.Монтессори, Р.Штайнера и др.

Проблемой адаптации детей к условиям дошкольной образовательной организации в рамках изучения психологических аспектов сопровождения ребенка занимались Л.И. Белкина, Л.А. Венгер, В.В. Холмовская, С.В. Паршукова, Е.А. Лисина и др.

Несмотря на то, что отдельные аспекты рассматриваемой проблемы достаточно широко представлены в работах российских и зарубежных ученых, вопрос индивидуальных особенностей психологической адаптации детей в комплексе с проблемами семьи, коллектива сверстников и окружающих ребенка взрослых, в полной мере еще не осмыслен.

Таким образом, данное противоречие обусловило необходимость обращения к указанной проблеме и позволило определить цель магистерского исследования.

Цель исследования: выявить индивидуальные особенности психологической адаптации детей в условиях дошкольной образовательной организации.

Объект исследования: психологическая адаптация детей раннего дошкольного возраста (2-3 года).

Предмет исследования: индивидуальные особенности психологической адаптации детей раннего возраста в условиях дошкольной образовательной организации.

Гипотезы исследования: психологическая адаптация детей раннего возраста в адаптационный период к дошкольному учреждению может

успешно осуществляться, если используются технологии психолого-педагогического сопровождения.

В соответствии с целью, объектом, предметом и гипотезой нами поставлены следующие **задачи исследования**:

1. В результате анализа научной литературы выделить основные теоретико-методологические подходы по тематике изучения проблемы психологической адаптации детей в условиях дошкольной образовательной организации.

2. Выявить особенности психологической адаптации детей 2-3 лет в условиях дошкольной образовательной организации.

3. Провести эмпирический анализ психологической адаптации в условиях дошкольной образовательной организации детей-дезадаптантов и детей-адаптирующихся.

4. Выработать научно-обоснованные рекомендаций для родителей и специалистов дошкольной образовательной организации с целью оптимизации психологической адаптации детей с учетом их индивидуальных особенностей.

Теоретико-методологической основой исследования являются:

- исследования по адаптации детей раннего возраста к условиям дошкольной образовательной организации (В.Н. Белкина, Н.Д. Вавилова, В.Н. Гуров, Е.В. Жердева, О.Г. Заводчикова, Н.В. Кирюхина, К.Л. Печора, Теплюк С., Р.В. Тонкова-Ямпольская);

- исследования о взаимодействии детского сада и семьи (Е.П. Арнаутова, Т.А. Данилина, О.Л. Зверева, Т.В. Кротова, Т.А. Куликова и др.);

- исследования в области диагностики адаптации детей раннего возраста (Н.М. Аксарина, К.Д. Губерт, Г.В. Пантюхина, К.Л. Печора).

- теоретические положения, раскрывающие сущность отражения мира личности и опирающиеся на принцип единства сознания и деятельности (А.Н. Леонтьев, Л.Г. Лаптев; Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.В.

Петровский), позволяют выявить факты психического отражения мира и его деятельностного решения.

Методы исследования. Методы получения информации: аналитический обзор литературы по проблеме исследования, беседа, тестирование. Методы обработки эмпирических данных: корреляционный анализ, кластерный анализ, дисперсионный анализ. Статистическая обработка данных осуществлялась с помощью программных пакетов «STATISTIKA 6.0» и «SPSS 13.0».

Методики эмпирического исследования: наблюдение, беседа, тестирование по следующим методикам: Лист поведенческой и психологической адаптации; Методика «Паровозик» для диагностики степени позитивного и негативного психического состояния ребёнка; Опрос среди родителей, разработанный К.Л.Печора; Тест А. И. Захарова для определения уровня тревожности.

Этапы исследования:

Первый (2015г.) - поисково-теоретический - включал выбор, обоснование, теоретическое осмысление проблемы и темы исследования, разработку программы исследования и составления комплекса методик, сбор эмпирического материала.

На втором этапе (2016г.) — проводилась экспериментальная работа, сбор эмпирического материала, его теоретическое осмысление.

Третий этап исследование (2017г.) - обобщающий - включал систематизацию, анализ и обобщение собранного материала, апробацию и внедрение результатов исследования, оформление результатов и выводов исследования в виде магистерской диссертации.

Организация исследования. Эмпирическую базу составила выборка из 46 детей младшего дошкольного возраста из детских садов г. Екатеринбурга, также их родители в количестве 46 человек и воспитатели в количестве 8 человека, чьи группы посещают данные дети.

Достоверность и надежность результатов исследования обуславливается методологической обоснованностью исходной концепции исследования; научной аргументированностью теоретических положений; логичностью умозаключений; адекватностью методов исследования, использованием взаимодополняющих методик, позволяющих получить ряд независимых психологических показателей; репрезентативностью выборки испытуемых; сочетанием качественного и количественного анализа; математической обработкой полученных результатов.

Научная новизна исследования состоит в том, что:

1. Уточнена сущность и особенности психологической адаптации детей раннего возраста в условиях дошкольной образовательной организации.

2. Выявлено наличие индивидуальных особенностей психологической адаптации в условиях дошкольной образовательной организации детей-дезадаптантов и детей-адаптирующихся, а также их существенные отличия.

3. Подготовлены научно обоснованные рекомендации, учитывающие индивидуальные особенности психологической адаптации детей раннего возраста в условиях дошкольной образовательной организации для внедрения в практику психологического сопровождения воспитанников.

Теоретическая значимость состоит в том, что результаты магистерского исследования дополняют и вносят новые элементы в общие теоретические представления психологической науки о сущности феномена психологической адаптации; обоснованно наличие индивидуальных особенностей психологической адаптации в условиях дошкольной образовательной организации, проявляющихся в когнитивной, аффективной и конативной составляющих личности детей-дезадаптантов и детей-адаптирующихся; разработан ряд условий успешности психологической адаптации детей-дезадаптантов в условиях дошкольной образовательной организации.

Практическая значимость заключается в том, что результаты исследования могут найти применение в различных психологических

практиках; выявленные качественные отличия и апробированные условия успешности психологической адаптации детей младшего возраста в дошкольной образовательной организации дают возможность адресного психологического сопровождения; разработанные рекомендации для специалистов дошкольного образовательного учреждения позволяют оптимизировать процесс психологической адаптации детей в условиях дошкольной образовательной организации.

Апробация и внедрение результатов исследования. Материалы исследования докладывались на заседаниях кафедры психологии Уральского государственного педагогического университета, на семинарах магистрантов. Результаты исследования были представлены в различных научно-практических конференциях и научных сессиях. По данной проблеме опубликована 1 статья.

Структура магистерского исследования представлена последовательностью расположения таких ее частей, как введения, двух глав, заключения, 9 диаграмм, 3 таблицы, библиографии (71 источник), 105 страниц основного текста диссертации и 4 приложения.

Глава 1 Теоретико-методологические основы психологической адаптации детей в условиях дошкольной образовательной организации

1.1 Генезис и сущность понятия «адаптация» в отечественной и зарубежной психологии

Вопросы психологической адаптации рассматриваются в отечественной и зарубежной психологии достаточно широко и в различных аспектах: в отношении к возрасту, для людей с различными психическими отклонениями и физическими нарушениями и, наконец, с точки зрения формирования здоровой психики. Однако имеются существенные расхождения в трактовке самого понятия «адаптация», особенно в отечественной психологической литературе.

В психологических словарях адаптация (от лат. *adapto* – приспособляю) трактуется как «приспособление строения и функций организма, его органов и клеток к условиям среды» [41, с. 8], т. е. дается самое общее определение процесса, происходящего на уровне организма под действием среды. Отмечается, что изучение физиологических регуляторных механизмов адаптации, повышающих устойчивость организма к перепадам температуры, недостатку кислорода, изменению барометрического давления и другим неблагоприятным факторам, имеет большое значение для решения прикладных проблем психофизиологии, эргономики и других разделов психологии.

Общее определение понятия «адаптация» чаще связывается с определением понятия «сенсорная адаптация», которая выражается в «приспособительном изменении чувствительности к интенсивности действующего на орган чувств раздражителя» [21, с. 18], процесс осуществляется на организмическом уровне и характеризуется относительной пассивностью индивида, хотя, заметим, «может проявляться также в разнообразных субъективных эффектах» [11, с. 48], о чем нужно говорить особо.

«Энциклопедическое» трактование понятия «адаптация» без учета последнего замечания вызывает стойкое неприятие этого термина, когда речь идет о человеке. В. И. Слободчиков и Е. И. Исаев пишут: «Предельно обобщая, можно сказать, что классическая интерпретация психики сводилась, как правило, к двум основным моментам. Она понималась, во-первых, как механизм отражения объективной, противостоящей человеку реальности и, во-вторых, как механизм адаптации индивида к этому объективному миру. Сдвоенная работа именно этих двух механизмов как раз и задает все содержание психического, его структур, функций, свойств, процессов.

Между тем уже в учении Г. Селье об адаптационном синдроме речь идет не только об определенных процессах, но и о продолжительных функциональных состояниях – стрессах, развивающихся под действием стрессоров и образующих «совокупность адаптационных реакций» человека. Адаптивность человека отличается от адаптивного поведения животных не тем, что имеет дело просто с более богатым многообразием «обстоятельств, а своим деятельностным отношением к ним» [34, с.87]. Изменения, сопровождающие адаптацию, таким образом, затрагивают все уровни организма: от молекулярного до психологической регуляции деятельности. «Организмическое» понимание адаптации не может удовлетворить исследователя, рассматривающего человека во всем многообразии его жизненных проявлений, в частности в образе субъекта. Поскольку субъект – это индивид, носитель отражения, способный к информационному сигнальному взаимодействию со средой, то само взаимодействие субъекта с объектом – это «всегда есть процесс уравновешивания данной системы, процесс сохранения ее целостности» [23, с. 56].

Отрицательное отношение ряда психологов к использованию понятия «адаптация» в качестве категориального понятия приводит к тому, что некоторые авторы пользуются только русскоязычным эквивалентом термина – «приспособление», вводя его в такой редакции в объект диссертационного

исследования. Между тем в социальной психологии понятие «адаптация» прочно закрепилось в категориальном аппарате и трактуется значительно шире – как «активное приспособление индивида к условиям социальной среды» [51, с. 9] и как «результат этого процесса» [51, с. 9]. В феномене адаптации социальная психология усматривает «сближение целей, ценностных ориентаций группы и входящего в нее индивида, усвоение им норм, традиций, групповой культуры, вхождение в ролевую структуру группы» [51, с. 9].

Важным аспектом социальной адаптации считается принятие роли, т. е. нормативно одобряемого образца поведения. Очевидно, что постулируемая в определении активность индивида в рамках социально-психологического подхода ослабляется, размывается такими понятиями, как «сближение», «усвоение», «принятие роли». В то же время активность в психологии характеризуется «обусловленностью производимых действий, спецификой внутренних состояний субъекта, ... произвольностью, т. е. обусловленностью наличной целью субъекта в отличие от полевого поведения, надситуативностью, т. е. выходом за пределы исходных целей, в отличие от приспособительности как ограничения действий субъекта узкими рамками заданного; значительной устойчивостью в отношении принятой цели в отличие от пассивного уподобления предметам, с которыми предстоит встретиться субъекту при осуществлении им деятельности» [1, с. 10–11]. Природу этого противоречия нетрудно понять, сравнивая взгляды разных школ на проблему соотношения интересов личности и социальной среды. В западной психологии вопросы социальной адаптации разрабатываются в рамках специального направления, возникшего в 30–40-е гг. XX в. на базе необихевиоризма (Н. Миллер, Дж. Доллард, Р. Сирс и др.) и ответвлений психоаналитической психологии, связанных с культурной антропологией (Р. Бенедикт, М. Мид) и психосоматической медициной (Ф. Александер, Т. Френч). В упомянутых школах приоритет явно отдается интересам личности,

хотя главное внимание уделяется патологическим явлениям (невротические и психосоматические расстройства, наркомания и т. п.).

До недавнего времени в отечественной психологии существовала традиция изучать закономерности психологической адаптации в условиях совместной деятельности, определяемой исключительно общностью целей и ценностных ориентаций коллектива. По степени этой общности и принято выделять уровни или стадии адаптации. Психологию, конечно же, интересуют совместные деятельности, существующие в данном обществе и определяющиеся уровнем развития его производительных сил и системой сложившихся общественных отношений. «Но эти деятельности, – как писал Б. Ф. Ломов – не есть функционирование некоего абстрактного «социума»; они выполняются живыми конкретными людьми, индивидами, членами данного общества. Психологию интересует, прежде всего, деятельность индивидов, индивидуальная деятельность, деятельность, рассматриваемая на уровне индивидуального бытия» [4, с. 202].

Акцент на приспособлении к ценностям «социума» в нормативном психологическом знании ослабляется уже в выделении основных типов адаптационного процесса, которые определяются «структурой потребностей и мотивов индивида – тип, характеризующийся преобладанием активного воздействия на социальную среду, и тип, определяющийся пассивным, конформным принятием целей и ценностных ориентаций группы» [31, с. 9].

С позиции интереса к индивидуальному бытию человека под сомнение ставится также и критерий психологической адаптированности по степени общности, о чем упоминалось выше.

В русле принятого в отечественной психологии содержания понятия «адаптация» большинство авторов включают в него психофизиологические и социально-психологические компоненты (В. Г. Асеев, М. П. Будякиш, Т. Н. Вершинина, И. К. Кряжева, А. А. Руссалинова и др.). Изучаются физиологические механизмы адаптивных реакций в ответ на действия факторов среды, которые обеспечиваются не отдельными органами, а особым

образом организованными и соподчиненными между собой функциональными системами, объединяющими центры нервной системы и исполнительные органы, принадлежащие к различным анатомофизиологическим структурам (П. К. Анохин, А. И. Волжин, Ю. К. Субботин и др.). Структурные уровни функциональной системы адаптации привязывают к уровням организации человека, рассматриваемого как биосоциальное единство (К. К. Платонов, В. А. Ганзен). Соответственно, адаптационный процесс рассматривают на различных уровнях его протекания (В. Г. Леонтьев, М. С. Яницкий): социально-психологическом, индивидуального поведения или «собственно психологическом» и на уровне психофизиологической регуляции.

В результате вышеупомянутых исследований утвердилось мнение о том, что решающую роль в этом ряду имеет «собственно психологическая адаптация»), которая в значительной мере оказывает влияние на адаптационные процессы, осуществляющиеся на двух уровнях (Ю. А. Александровский, Ф. Ю. Березин), и которая таким образом является центральным, связующим звеном единой функциональной системы адаптации. Е. Р. Слободской этот аспект адаптации обозначен как «приспособление», которое понимается автором достаточно широко и определяется как «индивидуальный стиль функционирования личности в конкретных социальных условиях в данный период жизни. В отличие от адаптации приспособление происходит на протяжении всей жизни и осуществляется на личностном уровне» [25, с. 12].

Остается невыясненным вопрос о структуре и содержании личностной адаптации. В упоминаемой выше работе М. С. Яницкого речь идет лишь о «выработке оптимального уровня притязаний и программы адаптации», т. е., по сути, о некоторых аспектах процесса личностного самоопределения студентов в учебно-профессиональной деятельности.

Итак, в работах по общей психологии наметилась тенденция к тому, чтобы наряду с традиционными психофизиологическими аспектами

рассмотрения понятия «адаптация» вычленять в этом процессе некую личностную, субъективную линию. Подобный отклик можно найти и в работах по психологии труда. «Чисто «срезовую» характеристику структуры субъекта труда в каждый данный момент его развития, – пишет Е. А. Климов, – можно представить в виде нескольких уровней его возможного рассмотрения: уровень деяний (целостная деятельность в единстве с личностью), уровень действий, уровень микроэлементов действий и уровень макроэлементов действий» [6, с. 105]. Эти же уровни соответственно проявляются и на стадии адаптации.

В разработку широкого понимания понятия «адаптация» важнейший вклад внес Ж. Пиаже. Согласно его концепции, адаптация и в биологии, и в психологии рассматривается как единство противоположно направленных процессов: аккомодации и ассимиляции. Первый из них (его, по сути, обозначают термином «адаптация», употребляя последний в более распространенном, узком смысле) обеспечивает модификацию функционирования организма или действий субъекта в соответствии со свойствами среды. Второй же процесс изменяет те или иные компоненты этой среды, перерабатывая их согласно собственным потребностям. Указанные процессы тесно связаны между собой и опосредуют друг друга (что не исключает в каждом конкретном случае ведущей роли какого-либо из них). «Точно так же, – писал Ж. Пиаже, – как нет ассимиляции без аккомодации (предварительной или текущей), так нет и аккомодации без ассимиляции» [47, с. 12].

При изменении условий существования, профессионального поля мы имеем дело с адаптацией системы к системе – человека к среде, социуму и т. д. Вопрос заключается в том, как взаимодействуют эти две системы, становится ли одна ведущей, а другая – «ведомой», или они приобретают статус равных, иными словами, поглощает ли одна другую или они уравновешиваются.

Рассмотрение адаптации в единстве этих ее противоположных направлений является, на наш взгляд, важным условием использования данного понятия в качестве категории, играющей существенную роль в объяснении всякого активного функционирования. При этом наряду с общими закономерностями адаптации, проявляющимися на биологическом, психологическом и социальном уровнях, необходимо учитывать те особенные формы, которые она приобретает в процессах разных типов: обмене веществ, поведении живых организмов, человеческой деятельности – индивидуальной, групповой и общественной. Роль адаптации в процессах последнего типа (охватывающих в качестве предельного случая деятельность человечества, рассматриваемого как единое целое) служит предметом специального философско-социологического анализа. М. Я. Басов первым поставил вопрос о деятельности как особом, не сводимом к другим, системном образовании, имеющем свою «морфологию», включающую в себя среди других компонентов и гомеостаз.

Трактовка деятельности как особой системы, в недрах которой формируются психические процессы, была разработана С. Л. Рубинштейном и А. Н. Леонтьевым. Структурный анализ деятельности привел А. Н. Леонтьева к выделению в ней различных компонентов (таких, как действие и операции). Однако решающую роль в создании теории человеческой деятельности сыграл ее системный анализ. Именно такой анализ, по его признанию [36, с.45], позволяет преодолеть противопоставление физического, психологического и социального, равно как и сведение одного к другому. Понятие адаптации в психологии труда связывается с понятием субъекта труда и стадиями его развития [61, с.17]. Стадии развития человека как субъекта труда (стадия предыгры, игры, овладения учебной деятельностью, оптации, профессиональной подготовки) заканчиваются стадией развития профессионала (от 16–23 лет до пенсионного возраста; т. е. около 2/3 цикла развития субъекта). В любом случае перемены труда неизбежно возникает фаза адаптации человека к конкретным условиям

трудового поста (новый коллектив, новые отношения людей, новые средства труда, особенности задач и т. д. предполагают необходимость приспособления к ним человека). Таким образом, мы видим, что в психологии труда в понятие «адаптация» вводится расширенный социальный и профессиографический контекст.

Говоря о периоде адаптации, Е. А. Климов отмечает, что рассматриваемый период развития субъекта труда пока недостаточно изучен в науке, в то время как «центральная задача психологии труда как науки состоит в изучении фактов и закономерностей психической регуляции функционирования и формирования человека как субъекта труда» [6, с. 20]. Коль скоро в психологии труда его субъекту отводится роль «инициатора активности, зачинателя, творца» [6, с. 98], то и в процессе профессиональной адаптации он должен репрезентироваться в таком же качестве, т. е. понятие «адаптация» сопрягается с такими понятиями, как «деятельность», «общение», «самосознание».

Однако при рассмотрении теоретических проблем, в особенности относящихся к психологии личности, адаптации придают либо частное значение (например, рассматривая ее как первую фазу личностного становления индивида, вступающего в относительно стабильную социальную общность), либо вообще отрицательно отзываются о применении данного понятия, вплоть до того, что представление о приспособительной функции психического и личности объявляется «совершенно ложным» [26, с. 237].

Некоторые ученые (Александровский Ю.А., Березин А.Ф., Вассерман Л.И.и др.) выдвигали версию, что одним понятием нельзя сформулировать определение, так как адаптация имеет различные уровни: физиологический, психологический, социальный.

Под адаптацией физиологической понимается совокупность физиологических реакций, лежащих в основе приспособления организма к изменению окружающих условий и направленных к сохранению относительного постоянства его внутренней среды. В это время изменяется

деятельность физиологических систем организма, в первую очередь - дыхательной, пищеварительной, сердечнососудистой. Эти изменения направлены на приспособление к новым условиям социальной (внешней) среды.

Адаптация психологическая характеризуется как приспособление человека к существующим в обществе требованиям и критериям оценки за счет присвоения норм и ценностей данного общества. Во время которой, перестраивается динамический стереотип в соответствии с новыми требованиями окружающей среды (обстановки) [13, с. 142].

Согласно А.Н. Макаровой, психологическая адаптация осуществляется путем усвоения норм и ценностей общества. Основное проявление этого феномена заключается во взаимодействии человека с окружающими людьми и его активной деятельности. Важное средство достижения адаптации – образование и воспитание, а также трудовая и профессиональная подготовка. Процесс психологической адаптации личности характеризуется активностью человека, выраженной в целенаправленности его действий по преобразованию действительности, среды, как с использованием различных средств, так и с подчиненными ему приспособительными актами [21, с. 320].

Следует отметить позицию Г.И. Симоновой, рассматривающую психологическую адаптацию как процесс, возникающий в ответ на значительную новизну окружающей среды, включающий в себя мотивацию адаптивного поведения человека, формирование целей и программы поведения [21, с. 365].

Социальная адаптация - приспособление личности к новой социальной среде. Детский сад является новой социальной средой со своими законами, правилами, нормами, во время которой, устанавливается оптимальное взаимодействие личности и коллектива, усвоение норм и традиций, овладение новыми средствами и новым образом действий. Так, Г.Н. Филонов определяет социально-психологическую адаптацию как оптимизацию взаимоотношений личности и групп, сближение цели их деятельности,

ценностных ориентаций, усвоение индивидом норм и традиций группы, вхождение в ее ролевую структуру [49, с 63].

Социально-психологическая адаптация, по определению О.И. Зотовой и И.К. Кряжевой, – это взаимодействие личности и социальной среды, которое приводит к правильным соотношениям целей и ценностей личности и группы. Адаптация наступает тогда, когда социальная среда способствует реализации потребностей и стремлений личности, служит раскрытию ее индивидуальности [49, с 71].

Анализ литературы показывает, что в настоящее время существует в основном два вида подхода к пониманию сущности «адаптации человека».

Представители первого направления (А. Таланкин, Г. Хаханьян, Г.Д. Луков, Н.Ф. Феденко, С. Кабели, Л.Ф. Железняк, Я.В. Подоляк.) сущность адаптации видят в приспособлении организма и личности к воздействию новых раздражителей или к изменившимся условиям деятельности и жизни в целом. Основным содержанием процесса адаптации они считают привыкание, изменение (ломку) старого динамического стереотипа и формирование нового.

Такой подход вполне правомерен при оценке биологической, физиологической, психофизиологической и психологической адаптации человека к соответствующим условиям военной службы, но он не может быть признан достаточным при исследовании адаптации бывшего военнослужащего к социальным и социально-психологическим факторам гражданской жизни после увольнения.

Первый подход к пониманию сущности адаптации состоит в том, что адаптация - приспособительный процесс «приноравливания», «вживания», «приспособления» человека к новым условиям жизнедеятельности. Истоки этого направления лежат в преимущественно биологическом понимании адаптации, которое не учитывает ее сложной социальной детерминированности, активности сознания человека. Неудовлетворенность «традиционным» взглядом на адаптацию личности, как

только приспособление, привыкание к определенным условиям вызвала ряд работ, в которых делаются попытки выйти за рамки привычного определения данного явления [47, с. 187].

Сторонники второго направления (М.П. Будяника, И.К. Кряжева, И.А. Милославова) полагают, что в процессе адаптации личность не только приспосабливается к среде, но и активно взаимодействует с ней, приспосабливая ее к себе, изменяя в собственных интересах. Этот подход позволяет адекватно понять сущность активности личности в процессе адаптации ее в коллективе, разграничить понятия биологической и социальной адаптации как взаимосвязанных, но разноуровневых явлений. Приспосабливает ли индивид себя к миру или подчиняет мир исходным своим интересам - в любом случае он отстаивает себя перед миром в тех своих проявлениях, которые в нем уже были и есть, и которые постепенно обнаруживаются [42, с. 95].

Выявлена двойственная сущность адаптации личности, заключающаяся в единстве процессуальной и результирующей составляющей. При этом адаптация личности как процесс предполагает взаимодействие индивида и той социальной среды, к которой он адаптируется (микросоциум, группы людей, институты общества и др.). Анализ процессуальной составляющей адаптации позволяет решать задачи по поиску оптимальных путей взаимодействия адаптирующейся личности и среды, и разрабатывать комплекс психолого-педагогических технологий (психолого-педагогическое сопровождение), направленных на оптимизацию адаптационного процесса. Результирующая составляющая рассматривается через призму категории «адаптированность», являющейся результатом адаптации личности. В свою очередь, адаптация – процесс социально-психологического взаимодействия, который при благоприятном течении приводит личность к состоянию адаптированности. В этом случае, динамика адаптации личности предполагает движение адаптирующейся личности, включающейся в процесс

взаимодействия с новой средой, к адаптированной личности, находящейся в состоянии равновесия с этой средой.

Ключевое понятие в теории адаптации – это «взаимодействие», оно основывается на четырех аспектах:

1) процесс адаптации всегда предполагает взаимодействие двух или нескольких систем;

2) взаимодействие разворачивается в особых условиях – условиях дисбаланса, несогласованности между системами;

3) основная цель такого взаимодействия – некоторая координации между системами, степень и характер которой могут варьироваться в достаточно широких пределах;

4) достижение цели предполагает изменения во взаимодействующих системах.

Взаимодействие – это категория, отражающая процессы воздействия объектов друг на друга, их взаимную обусловленность, изменение состояния, взаимопереход, а также порождение одним объектом другого. Взаимодействие представляет собой вид непосредственного или опосредованного, внешнего или внутреннего отношения, связи. Свойства объекта могут проявиться и быть познанными только во взаимодействии с другими объектами. Понятие взаимодействия носит объективный и универсальный характер. Каждая из взаимодействующих сторон выступает как причина другой и, как следствие, одновременного обратного влияния противоположной стороны. Взаимодействие обусловливает развитие объектов. Оно характеризуется как многокомпонентный процесс, включающий в себя взаимопознание, взаимопонимание, взаимоотношение, взаимные действия, взаимовлияние субъектов взаимодействия . По нашему мнению, именно понятие взаимодействия наиболее точно отражает особенности протекания процесса адаптации [42, с. 118].

Существует идея активности личности в процессе адаптации. Учитывая то, что взаимодействие человека со средой происходит в различных формах,

следовательно, и процесс адаптации личности, имеет несколько форм проявления. Активная форма предполагает воздействие адаптирующейся личности на среду адаптации с целью ее изменить. На наш взгляд, именно такая форма способствует оптимизации адаптационного процесса и свидетельствует об истинной адаптации личности. Пассивная форма – отсутствие стремления воздействовать и изменять среду адаптации; конформное отношение к требованиям и нормам, предъявляемым к адаптирующейся личности.

Многие исследователи (А.В. Петровский, С.М. Редлих, А.Н. Ростовцев и др.), рассматривают адаптацию как микроцикл в развитии личности, начало определенного периода ее развития, прохождение которого, в значительной степени, определяет характер дальнейшего личностного развития индивида. Более того, одним из самых существенных результатов процесса адаптации является развитие личности, то есть адаптация всегда ведет за собой развитие, иначе следует говорить о дезадаптации личности [16, с. 166].

Адаптационные способности человека во многом зависят от психологических особенностей, качеств и свойств личности, определяющих возможность адекватной регуляции функционального состояния организма в разнообразных условиях жизнедеятельности. Чем значительнее адаптационные способности, тем выше вероятность нормального функционирования организма и эффективной деятельности при увеличении интенсивности воздействия психогенных факторов внешней среды. Чем выше уровень их развития, тем выше вероятность успешной адаптации, и тем значительнее диапазон внешних факторов среды, к которым личность может адаптироваться. Данные психологические особенности, свойства и качества личности взаимосвязаны и образуют одну из интегративных характеристик ее психического развития – адаптивность (личностный адаптационный потенциал). Адаптивность представляет собой интегрирующее свойство адаптации личности к среде адаптации, высокий уровень которой

обеспечивает успешное протекание процесса адаптации и соответственно высокую степень адаптированности индивида, как результат адаптации.

Таким образом, проанализировав разные точки зрения на данный фенмен и изучив различные трактовки понятия адаптации, мы остановимся на определении, что адаптация - это активный процесс изменений функций организма и психики человека применительно к окружающей среде. Если этих изменений недостаточно, то две среды – внутренняя и внешняя – остаются несбалансированными, что позволяет говорить о дезадаптации.

1.2 Особенности адаптации детей 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 [33, с.216], У. Джемса [6, с.37]. 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, с.28] 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, с. 76], 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 [48, с.19].

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, с.99]. В психосоциальном аспекте часто указывают на важность согласования с реальностью самооценки, уровня притязаний и возможностей субъекта.

Н.А. Милославова [10, с. 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, с. 275].

При поступлении детей в детский сад С. Теплюк предлагает делить детей по характеру поведения на три группы:

Первая группа. Большинство детей 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, чтобы через несколько минут с новой энергией продолжить плач до хрипоты. Дети этой группы, как правило, 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 находятся 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,

устремляются к ней. Адаптация таких детей длится два – три месяца, протекает очень сложно.

Третья группа – это коммуникабельные, общительные малыши. Впервые переступив порог детского сада, такой ребенок 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. Он с удовольствием демонстрирует свои умения: самостоятельно ест, раздевается и ожидает заслуженной похвалы, хотя лишь попробует еду, а в постели лежит, не выпуская взрослого из поля зрения. Но такая ситуация длится не больше двух – трех дней, на большее у него не хватает объема информации. Затем он протестует, держится за маму, и по стилю поведения не отличается от детей первой группы [57, с. 52].

Если ребенку не удается адаптироваться к детскому саду, то через некоторое время появляются более серьезные признаки дезадаптации. Рассмотрим подробнее физические, эмоциональные и поведенческие параметры дезадаптации.

1) Физические параметры дезадаптации. Наиболее распространенные признаки последствия дезадаптации ребенка в детском саду – это нарушение ночного сна, когда малыш просыпается среди ночи и плачет, что свидетельствует о сильном стрессе, пережитом в течение дня, и проблемы со стулом в виде запоров или, наоборот, расстройства желудка на нервной почве перед походом в детский сад. Постоянное нервное напряжение приводит к частым простудным заболеваниям и обострениям хронических болезней.

Ребёнок, переходящий в новые условия жизни в дошкольном учреждении, переживает стрессовое состояние, у него появляется торможение, возникают ориентировочные реакции, напряжённое состояние, ребёнок попадет под целый комплекс воздействий. Возникает синдром

адаптации. Именно в том, как организм ребёнка выдержит приспособление к окружающей среде, и заключается значение адаптации для его дальнейшего здоровья и самочувствия в новых условиях.

Двигательная активность во время адаптационного периода довольно редко сохраняется в пределах нормы. Ребенок сильно заторможен или, наоборот, гиперактивен. Вначале дневной сон отсутствует совсем или ребенок постоянно просыпается. Сон ребенка в этот период беспокойный, прерывается все время всхлипыванием или внезапным пробуждением. И только лишь когда ребенок адаптируется, он сможет спокойно спать.

Чем сложнее проходит адаптация ребенка, тем хуже его аппетит или, наоборот, аппетит слишком высокий. Нормализация пониженного или повышенного аппетита, как правило, происходит к концу адаптационного периода.

Меняется его активность и по отношению к предметному миру: игрушки оставляют его безучастным, интерес к окружающему снижается. Падает уровень речевой активности, сокращается словарный запас, новые слова усваиваются с трудом. Общее подавленное состояние в совокупности с тем обстоятельством, что ребенок попадает в окружение сверстников и подвергается риску инфицирования чужой вирусной флорой, нарушает реактивность организма, приводит к частым болезням. В период адаптации иммунная система организма, его защитные механизмы ослабевают, чаще всего, пребывая в ДОУ, на 5-7 сутки ребёнок заболевает.

2) Эмоциональные параметры дезадаптации. Изменение образа жизни ребенка приводит, в первую очередь, к нарушению его эмоционального состояния. Так, Р.В. Тонкова-Ямпольская выдвинула гипотезу, что нарушения эмоционального состояния, сопровождающиеся вегетативными сдвигами, снижают функциональную активность коры, что приводит к уменьшению регуляторных возможностей и сказывается на системе реактивности и специфического иммунитета. Как следствие возникает заболевание ребенка. Одной из наиболее интенсивно развивающихся

потребностей у маленького ребенка является ориентирование в среде, которая его окружает. Насколько быстрее происходит изменение среды, настолько сильнее отрицательные эмоции, отклонения в поведении более продолжительны и адаптация значительно затруднена. Из этого можно сделать вывод, что предварительное ознакомление ребенка с новой средой в саду создает наиболее благоприятные условия и возможности для легкой и быстрой адаптации. [46, с. 103]

Исследователи разработали и уточнили ряд показателей, характеризующих особенности поведения и проявления эмоций у ребенка, адаптирующегося к условиям детского сада. На основании этих показателей был создан эмоциональный портрет ребенка, впервые поступившего в детский сад. Для такого ребенка характерно: эмоциональная напряженность, беспокойство, страх, гнев или заторможенность. Ребенок много плачет, стремится к контакту с взрослыми или, наоборот, раздраженно отказывается от него, сторонится сверстников, его социальные связи оказываются нарушенными. Малыш не отпускает от себя родителей, долго плачет после их ухода, а приход вновь встречает слезами. Ребёнок, переходящий в новые условия жизни в дошкольном учреждении, переживает стрессовое состояние; у него появляется торможение, возникают ориентировочные реакции (можно, нельзя), напряженное состояние, ребёнок попадает под целый комплекс воздействий. Возникает синдром адаптации, т.е. скопление неизвестных воздействий, что вызывает у него страх, отрицательные эмоции.

Отрицательные эмоции – как правило, встречаются в основном у каждого ребенка, впервые адаптирующегося к новым условиям. Обычно проявления различны: от еле уловимых до депрессии. Дети выражают свои негативные эмоции плачем. Но наиболее информативен приступообразный плач, свидетельствующий о том, что, хоть на время, у малыша все негативные эмоции внезапно отступают на последний план в связи с тем, что их оттесняют положительные. В палитру плача входит также и «плач за компанию», которым уже почти адаптированный к саду ребенок

поддерживает «новичков», пришедших в группу. Обычно дольше всех из отрицательных эмоций у ребенка держится так называемое хныканье, которым он стремиться выразить протест при расставании с родителями.

Страх – спутник отрицательных эмоций. Впервые придя в детский сад, ребенок во всем видит лишь «скрытую угрозу». Ребенок боится неизвестной обстановки и встречи с незнакомыми детьми, боится новых воспитателей, а главное того, что мама забудет его, уйдя из детского сада.

Гнев – порой на фоне стресса у ребенка вспыхивает гнев, который порывается наружу. В период адаптации ребенок раним настолько, что поводом для гнева может служить все. Поэтому гнев и агрессия могут проявляться даже без повода.

Положительные эмоции – противовес отрицательным эмоциям. Обычно, в первые дни адаптации они не проявляются совсем или немного выражены в те моменты, когда ребенок находится под действием эффекта новизны. Чем легче адаптируется ребенок, тем раньше проявляются положительные эмоции, возвещающие о завершении адаптационного процесса.

3) Поведенческие параметры дезадаптации. Многие дети в период адаптации становятся плаксивыми, замкнутыми, агрессивными, тревожными. Это связано с тем, что не удовлетворяется одна из базовых потребностей - потребность в безопасности и защищенности. Ребенок впервые остается без близких людей в незнакомой обстановке. В семье он в центре внимания, а в детском саду один из многих, такой же, как и другие. Это ломает сложившиеся у него стереотипы, требует психологической перестройки, изменения поведения, выработки новых умений. Уже с первых дней жизни у ребенка в семье формируются привычки, привязанности, определенное поведение, в основе которого лежит динамический стереотип, т.е. система определенных ответных реакций организма на последовательно действующие на него раздражители. К двум-трем годам стереотип поведения ребенка становится довольно устойчивым. При поступлении в детский

сад привычные условия жизни в семье (режим, характер питания, микроклимат помещения, приемы воспитания, характер общения) меняются. Это требует от ребенка перестройки ранее сложившегося стереотипа поведения, что является очень трудной задачей и часто приводит к стрессу [29, с. 52].

Не имея ни какого жизненного опыта, в отрыве от любимого взрослого, в чужой обстановке, ребенок может быть напуган настолько, что иногда начинает вести себя неадекватно: переходит на ползание, если уже начал ходить; замолкает, начав говорить. [34, с.198].

Дети не воспринимают речь незнакомого человека, так как им не привычен тембр голоса, дикция; не могут из-за переживаний вникнуть в речь взрослого. В незнакомой обстановке они ко всему относятся с опасением, отказываются брать ложку, прикоснуться к хлебу, протянуть руку к струе воды. Имеющиеся у них навыки самообслуживания на время исчезают даже в домашних условиях. [24, с. 11].

Поведение ребенка также приобретает индивидуальный характер: если он не умеет есть самостоятельно, то в детском саду отказывается от еды, ждет, чтобы его накормили. Если не знает, как мыть руки в новой обстановке - сразу плачет, если не знает, где взять игрушку - тоже плачет, не привык спать без укачивания – плачет, поэтому очень важно знать привычки ребенка, считаться с ними. Именно в том, как организм ребёнка выдерживает приспособление к окружающей среде, и заключается значение адаптации для его дальнейшего здоровья и самочувствия в новых условиях [58, с. 25].

Результаты проведенных исследований И.В. Лапиной показывают, что в начальный период адаптации ребенок не имеет желания участвовать в «играх с игрушками». Незнакомая обстановка угнетает обычную активность детей. Иногда даже самые интересные игрушки не привлекают детей, это «чужие» игрушки. Ребенок тяготеет к своим любимым игрушкам. Практика показывает, что любимая игрушка, книжка с рисунками к которой ребенок

привык, облегчает процесс адаптации, если ребенок приносит их с собой [81, с. 97].

Социальные контакты, коммуникабельность ребенка – это положительный момент для успешного исхода адаптационного процесса. Однако, в первые дни нахождения в дошкольном учреждении у некоторых малышей утрачивается это свойство. Такие дети замкнуты и нелюдимы, все время стараются держаться обособленно. На смену этой «бесконтактности» приходит «компромиссная контактность», означающая, что ребенок вдруг сам стал проявлять инициативу для вступления в контакт с взрослыми людьми. Однако эта инициатива мнима, она нужна ребенку только лишь как выход из сложившегося положения и не направлена на улучшение общения с взрослыми или сверстниками. В такой момент ребенок готов пойти на компромисс с кем угодно, лишь бы его увели из группы. Но как только ребенок сумеет наладить контакты в группе – это и будет важным шагом к завершению всего процесса адаптации [28, с. 53].

Познавательная деятельность также угасает и снижается на фоне стрессовых реакций. Поскольку в дошкольном возрасте ведущей деятельностью является игра, то нередко, ребенок не интересуется игрушками и не желает интересоваться ими в период адаптации. Ребенку не хочется знакомиться со сверстниками, понять, что происходит рядом с ним.

И.В. Лапина считает, что характер поведения ребенка в адаптационный период зависит от возраста детей. Малыши в возрасте от 10 месяцев до 1 года 6 месяцев трудно переносят расставание с близкими, отказываются от контактов с незнакомыми взрослыми и детьми. В этот период происходит интенсивное физическое развитие. Находясь на этом этапе становления, дети раннего возраста в большей степени подвергнуты колебаниям и даже срывам

В тоже время, если ребенка слишком рано (до 6 месяцев) отдать в ясли, то, несмотря на то, что адаптация у него может пройти довольно легко и быстро, т.к. у него нет сформированной привязанности к матери, и первичный эмоциональный контакт такой малыш установит со

сверстниками, то все это не лучшим образом скажется на развитии его эмоциональной сферы. [31, с. 163].

В исследованиях Е.О. Смирновой также показано, что наиболее сложно адаптация происходит у детей второго года жизни. Все негативные проявления выражены в этом возрасте ярче, чем у детей, пришедших в ясли после двух лет. На второй год приходится наибольшее количество заболеваний. Период восстановления растягивается иногда на 2-3 месяца. Труднее всего восстанавливается игровая деятельность и взаимоотношение со сверстниками. Характерной особенностью поведения детей раннего возраста в период адаптации является высокая эмоциональность.

Уровень здоровья ребенка определяет характер адаптации: ослабленные, часто болеющие дети значительно тяжелее переносят период привыкания. Характер адаптационного периода зависит также от предшествующего опыта малыша, то есть от наличия или отсутствия тренировки его нервной системы в приспособлении к меняющимся условиям жизни [63, с. 187].

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

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, с.219].

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. 0образно-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 в дальнейшем интериоризируется.

Развитие мышления ребенка тесно связано с речью [11, с.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, с.22].

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 [33, с.55]. При этом решающее значение имеют характер мотивов, побуждающих личность к удовлетворению потребностей в общении, деятельности, в определенной форме поведения.

1.3. Проблемные вопросы в период процесса адаптации детей 2-3 лет к условиям ДОУ

Причиной трудного привыкания к среде в группе может служить рассогласование между слишком затянувшейся эмоциональной формой общения ребенка с взрослым и становлением новой ведущей деятельностью с предметами, требующей другой формы общения - сотрудничества с взрослым.

Рассмотрим подробнее основные причины дезадаптации ребенка в период процесса адаптации к условиям ДОУ, которые можно условно разделить на три группы. Предлагаемое разделение условно, т.к. в одной семье могут быть не одна, а несколько проблем, считают Олиферович, Н.И., Зинкевич-Куземкина, Т.А., Велента, Т.Ф.

Первая, пожалуй, самая распространенная причина дезадаптации ребенка – это неспособность семьи выстроить адекватные детско-родительские отношения. Здесь можно указать самые частые случаи. Так, в последнее время все больше семей имеют только одного ребенка. При этом он очень опекаемый, воспитывается по типу «кумир семьи». Такой ребенок привык к излишнему вниманию, ситуация посещения детского сада становится для него достаточно травматичной. В семьях с опекающим стилем воспитания для ребенка нет запретов, он не понимает границ своих возможностей, не учится соотносить свои действия с другими людьми и т.д.

Все это в итоге вызывает дискомфорт при посещении детского сада, ребенок становится агрессивным, эмоционально нестабильным. В этом случае требуется коррекция детско-родительских отношений в направлении осознания родителями факта все возрастающей самостоятельности ребенка, необходимости предъявлений к ребенку требований, а также разъяснений последствий опекающего стиля воспитания. Довольно распространенными сегодня стали случаи, когда родитель обеспокоен фактом необходимости посещения детского сада больше, чем сам ребенок. В этом случае, ребенок может быть вполне готов принять новые социальные условия, но стороны членов семьи это вызывает тревогу. Это относится к тревожно-мнительным родителям, которые, как правило, имеют только одного ребенка, часто это поздний ребенок. В данной ситуации родители сами психологически не готовы к тому, что ребенок приобретает некоторую независимость от их влияния, оставаясь в группе детского сада. Часто они сами не осознают того, что их действия не помогают ребенку привыкнуть к новым условиям, а наоборот, усложняют данный процесс. При этом эмоциональное напряжение и тревожность родителей передается ребенку. Таким образом, решение проблемы адаптации ребенка здесь заключается в изменении детско-родительских отношений в сторону принятия факта отделения ребенка от семьи; также необходима коррекция эмоциональной сферы самих родителей.

Другой проблемой современных молодых семей является низкий педагогический потенциал. Это отражается в том, что у детей, приходящих в детский сад, плохо сформированы коммуникативные навыки. В таких случаях необходимо расширить представления семьи об особенностях общения ребенка в раннем и младшем дошкольном возрасте, о приемах и способах его развития, о необходимости широкого и разнообразного круга общения для социальной адаптации ребенка. [65, с. 112]. Несогласованность воспитательных воздействий различных членов семьи, непоследовательность в воспитательных воздействиях также является проявлением низкого педагогического потенциала семьи. Результатом такой

воспитательной позиции будет эмоциональное напряжение ребенка, низкая самооценка, агрессивность и другие поведенческие нарушения. Причем часто родители могут осознавать, что их педагогические воздействия в семье рассогласованы, но они не могут исправить это рассогласование и договориться между собой о взглядах на воспитание ребенка. За этим может скрываться конфликт между супругами, а каждый из родителей стремится «перетянуть» на свою сторону ребенка. В данном случае необходимо формировать мотивацию супругов на изменение взаимодействия друг с другом и работать уже в направлении гармонизации отношений супругов.

Решение проблем данного круга заключается в психолого-педагогическом просвещении родителей по поводу возрастных особенностей и потребностей детей, особенностях взаимодействия с ними, создания соответствующих развивающих условий.

Второй причиной детской дезадаптации являются ситуации, когда сами родители не могут адаптироваться к миру детского дошкольного учреждения. Рассматривая особенности таких родителей, разделим их на два типа. Первый тип представляют те, кто с трудом идет на общение с воспитателями группы, не прислушивается к их мнению, не стремится участвовать в жизни детского сада, неохотно рассказывают о своей семье, о том, как ведет себя ребенок вне детского сада. Такие родители предъявляют множество требований к содержанию ребенка в группе и считают, что все проблемы зависят от действий воспитателей. Таким образом, они перекладывают ответственность за воспитание ребенка на детский сад, их недовольство растет, возникают конфликты, вызывая напряженность и у ребенка. В этой ситуации психолого-педагогическая помощь родителям направлена на то, чтобы они осознали всю значимость согласования своих воспитательных воздействий с детским садом

Другая категория родителей отличается тем, что они стремятся согласовывать свои действия с воспитателями, участвовать в жизни группы, но симптомы трудной адаптации ребенка всё же сохраняются. Дело в том,

что, отдавая ребенка в детский сад, многие вспоминают свое детство. Часто дети, родители которых плохо адаптировались к детскому саду в детстве, адаптируются также трудно. Это связано с детским опытом самих родителей, обидами и другими негативными переживания по поводу пребывания в детском саду. Такие родители могут подсознательно считать, что детский сад – это место, где ребенка только принуждают к чему-либо, что ему изначально не может быть там хорошо. Работа педагога-психолога в этой ситуации заключается в изменении отношений родителей к детскому саду и к их детскому опыту.

Третья причина дезадаптации ребенка – это проблемы, связанные с протеканием первого критического периода супружеских отношений. Этот период сопровождается ростом отрицательных эмоций, разногласий во взглядах, разочарованием в браке, установлением нового распределения обязанностей.

Также причинами дезадаптации могут быть: отсутствие в семье режима, совпадающего с режимом детского учреждения; наличие отрицательных привычек; неумение занять себя игрушкой; несформированность необходимых культурно-гигиенических навыков и многое другое. Однако, главной и основной причиной такого поведения является отсутствие у ребёнка опыта общения со взрослыми и со сверстниками. Особенно при вхождении в группу страдают те дети, опыт общения которых был сужен до минимума (мама-ребёнок, бабушка-ребёнок), ограничен рамками семьи (отец, мать, бабушка, дедушка). Знакомство с новыми людьми, установление с ними контакта, весьма затруднительно для таких детей. Чем более узок был круг общения до поступления в детское учреждение, тем труднее ребёнку, тем длительнее формируются у него отношения с воспитателями. Привязанность только к близким людям, умение общаться только с ними, неумение войти в контакт с незнакомыми людьми, определят характер поведения. Когда у ребёнка опыт общения со

сверстниками ограничен, большое количество детей в группе вызывает у него страх, стремление уединиться, скрыться ото всех. [28, с. 129].

Дети, у которых уже имеется положительный опыт общения со сверстниками и взрослыми, составляют самую благоприятную группу по характеру поведения и привыкают они к детскому саду сравнительно быстро.

Ребенок из большой семьи, умеет беспроблемно выстраивать собственный стиль поведения с каждым членом семьи, и в группе с удовольствием идет на контакт с незнакомыми ему людьми, с интересом обследует незнакомую обстановку. Также легко и быстро адаптируются дети, которых родители часто оставляли на попечение соседки, отвозили погостить у бабушки или брали с собой.

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 попав в группу, сразу же ориентируются на поведение взрослого и по его реакциям понимают, что здесь делать можно, а чего нельзя. [23, с. 68].

Отличается поведение детей, родители которых живут узким кругом, 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. 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.

Чем шире у ребёнка практика общения, тем легче он входит в детский коллектив, и наоборот, чем меньше опыт ребёнка, тем ему труднее.

Общение ребёнка связано с игрой, учёбой, трудом, оно воспринимается, как само собой разумеющийся процесс.

Поэтому взрослые учат ребёнка играть, учиться, трудиться и довольно редко учат умению общаться. Трудности адаптации возникают в тех случаях, когда ребенок встречает непонимание, его пытаются вовлечь в общение, содержание которого не отвечает его интересам, желаниям, имеющемуся у него опыту. Все эти изменения обрушиваются на ребенка одновременно, создают для него стрессовую ситуацию, которая без специальной организации может привести к невротическим реакциям, таким как капризы, страхи, отказ от еды частые болезни, психическая регрессия [55, с.38].

Другой причиной дезадаптации ребенка в детском саду могут стать некорректные действия педагогов. Излишняя строгость и агрессия со стороны воспитателя может вызвать страх перед детским садом даже у общительного и всесторонне подготовленного к детскому саду ребенка. Испачканная на прогулке или неправильно сложенная одежда, оставленная на тарелке еда, перепачканные руки – всё это может стать предметом замечаний, а иногда и более эмоциональной реакции со стороны воспитателя. Ребенок расстраивается, когда его ругают, и расстраивается вдвойне, когда это делают посторонние люди, да еще и на глазах у всего коллектива. Если это происходит регулярно, то малыш может просто замкнуться в себе и сидеть в стороне на стуле, чтобы не навлечь на себя неприятности.

Н.В. Соколовская указывает, что причины трудностей адаптации имеют комплексный характер. Но при социальной дезадаптации ребенка достаточно одного из следующих факторов: отсутствие навыков общения; неадекватное оценивание себя в ситуации общения; высокие требования к окружающим (особенно если ребенок развит интеллектуально и имеет уровень умственного развития выше средне-группового); эмоциональная неуравновешенность; установки, препятствующие общению, например, готовность проявить свое превосходство; тревожность и боязнь общения; замкнутость [54, с. 127].

Классическими в вопросах адаптации детей к дошкольному учреждению считаются исследования Л.В. Кокуевой, которая уделяет внимание следующим факторам, влияющим на адаптацию детей раннего возраста:

- на поведение ребенка откладывают отпечаток и особенности нервной системы, ее тип: сила, подвижность, уравновешенность или неуравновешенность нервных процессов возбуждения и торможения. Особого внимания требуют дети со слабым типом нервной системы. Они очень болезненно переносят любые перемены в жизни и воспитании. Их эмоциональное состояние нарушается при малейших неприятностях, хотя своих чувств они не выражают. Такой ребенок старается уединиться, отворачивается лицом к стене, только чтобы не видеть незнакомых людей, с которыми он не умеет вступать в контакт.

- индивидуальные различия детей. Прежде всего, следует назвать различия в условиях жизни и воспитания детей. Именно условия жизни и воспитания определяют развитие ребенка и являются его движущими силами.

- на поведение и развитие маленького ребенка накладывает отпечаток и состояние его здоровья. Случается, что ребенок не плачет, не выражает негативных внешних проявлений, но теряет в весе, не играет. Его состояние должно беспокоить воспитателей не меньше, чем тех детей, которые плачут, зовут родителей.

- двигательная активность детей. Одни дети подвижны, отдают предпочтение шумным играм, любят побегать, порезвиться; другие – медлительные, предпочитают спокойные игры; третьи – боязливые, сторонятся сверстников и к воспитателю на первых порах относятся с опаской или напротив, не отходят от него, видя в воспитателе своего защитника.

- уровень развития навыков самообслуживания.

Сложность приспособления организма к новым условиям и новой деятельности и высокая цена, которую платит организм ребенка за достигнутые успехи, определяют необходимость тщательного учета всех факторов, способствующих адаптации ребенка к дошкольному учреждению или, наоборот, замедляющих ее, мешающих адекватно приспособиться. [28, с. 45].

В результате анализа научной литературы, можно сделать следующий вывод: адаптация включает широкий спектр индивидуальных реакций, характер которых зависит от психофизиологических и личностных особенностей ребенка, от сложившихся семейных отношений, от условий пребывания в дошкольном учреждении. Каждый ребенок привыкает к ДОУ по-своему, однако, можно отметить некоторые общие закономерности, связанные со степенью адаптации:

- легкая адаптация — поведение нормализуются в течение 10—15 дней, ребенок прибавляет в весе, адекватно ведет себя в коллективе, болеет не чаще обычного;

адаптация средней тяжести — поведение нормализуются в течение месяца, при этом ребенок на короткое время теряет в весе, может наступить заболевание длительностью 5—7 дней, есть признаки психического стресса;

- тяжелая адаптация длится от 2 до 6 месяцев, ребенок часто болеет, теряет уже имеющиеся навыки, может наступить как физическое, так и психическое истощение организма. При этом типе адаптации процесс, как правило, затягивается на длительное время, и ребенок приспосабливается к организованному коллективу месяцами, а иногда не может приспособиться.

Итак, необходимым условием для эффективного руководства процессом привыкания детей к детскому учреждению является продуманная система психолого-педагогических воздействий, в которых главное место

занимает организация деятельности и межличностных контактов ребенка, отвечающая потребностям, которые определяют его поведение.

Выводы по первой главе

Проблеме адаптации особое внимание уделяли такие педагоги и психологи, как Н.Д. Ватутина, Н.Ф. Виноградова, Т. А. Куликова, С. А. Козлова, М.Л. Печора, Р. В. Тонкова-Ямпольская, В.А. Сухомлинский.

В отечественной психологии в содержание понятия «адаптация» большинство авторов включают в него психофизиологические и социально-психологические компоненты (В. Г. Асеев, М. П. Будякиш, Т. Н. Вершинина, И. К. Кряжева, А. А. Руссалинова и др.). Изучаются физиологические механизмы адаптивных реакций в ответ на действия факторов среды, которые обеспечиваются не отдельными органами, а особым образом организованными и соподчиненными между собой функциональными системами, объединяющими центры нервной системы и исполнительные органы, принадлежащие к различным анатомофизиологическим структурам (П. К. Анохин, А. И. Волжин, Ю. К. Субботин и др.). Структурные уровни функциональной системы адаптации привязывают к уровням организации человека, рассматриваемого как биосоциальное единство (К. К. Платонов, В. А. Ганзен). Соответственно, адаптационный процесс рассматривают на различных уровнях его протекания (В. Г. Леонтьев, М. С. Яницкий): социально-психологическом, индивидуального поведения или «собственно психологическом» и на уровне психофизиологической регуляции.

В разработку широкого понимания понятия «адаптация» важнейший вклад внес Ж. Пиаже. Согласно его концепции, адаптация и в биологии, и в психологии рассматривается как единство противоположно направленных процессов: аккомодации и ассимиляции. Первый из них (его, по сути, обозначают термином «адаптация», употребляя последний в более распространенном, узком смысле) обеспечивает модификацию

функционирования организма или действий субъекта в соответствии со свойствами среды. Второй же процесс изменяет те или иные компоненты этой среды, перерабатывая их согласно собственным потребностям.

В результате вышеупомянутых исследований утвердилось мнение о том, что решающую роль в этом ряду имеет «собственно психологическая адаптация»), которая в значительной мере оказывает влияние на адаптационные процессы, осуществляющиеся на двух уровнях (Ю. А. Александровский, Ф. Ю. Березин), и которая таким образом является центральным, связующим звеном единой функциональной системы адаптации.

Проанализировав разные точки зрения на данный феномен и изучив различные трактовки понятия адаптации, мы остановимся на определении, что адаптация - это активный процесс изменений функций организма и психики человека применительно к окружающей среде. Если этих изменений недостаточно, то две среды – внутренняя и внешняя – остаются несбалансированными, что позволяет говорить о дезадаптации.

Особенности поведения детей раннего возраста в период адаптации можно охарактеризовать в зависимости от степени тяжести адаптации легкой средней или тяжелой. Важным фактором, влияющим на характер поведения ребенка в процессе привыкания, является личность самого воспитателя и продуманная система психолого-педагогических воздействий, в которых главное место занимает организация деятельности и межличностных контактов ребенка, отвечающая потребностям, которые определяют его поведение.

В ходе теоретического исследования нами выделены следующие факторы, влияющие на адаптацию детей раннего возраста:

- на поведение ребенка откладывают отпечаток и особенности нервной системы, ее тип: сила, подвижность, уравновешенность или неуравновешенность нервных процессов возбуждения и торможения. Особого внимания требуют дети со слабым типом нервной

системы. Они очень болезненно переносят любые перемены в жизни и воспитании. Их эмоциональное состояние нарушается при малейших неприятностях, хотя своих чувств они не выражают.

- индивидуальные различия детей. Прежде всего, следует назвать различия в условиях жизни и воспитания детей. Именно условия жизни и воспитания определяют развитие ребенка и являются его движущими силами.

- на поведение и развитие ребенка накладывает отпечаток и состояние его здоровья. Случается, что ребенок не плачет, не выражает негативных внешних проявлений, но теряет в весе, не играет. Его состояние должно беспокоить воспитателей не меньше, чем тех детей, которые плачут, зовут родителей.

- двигательная активность детей. Одни дети подвижны, отдают предпочтение шумным играм, любят побегать, порезвиться; другие – медлительные, предпочитают спокойные игры; третьи – боязливые, сторонятся сверстников и к воспитателю на первых порах относятся с опаской или напротив, не отходят от него, видя в воспитателе своего защитника.

- уровень развития навыков самообслуживания.

Рассмотренные аспекты в ходе работы доказывают, что существует много условий, которые оказывают влияние на адаптацию ребенка раннего возраста к дошкольному учреждению. Первым условием для успешной адаптации детей раннего возраста является работа с родителями до поступления ребенка в детский сад. Второе условие это создание эмоционально благоприятной атмосферы в группе, а также правильная организация игровой деятельности направленная на формирование эмоционального контакта, доверия детей к воспитателю. Перечисленные условия успешной адаптации детей раннего возраста мы учли при составлении программы по адаптационному развитию детей 2-3 лет в

условиях ДОУ. Процесс реализации которой представлен нами во второй главе исследования.

Глава 2. Эмпирическое исследование особенностей психологической адаптации детей раннего возраста в условиях дошкольной образовательной организации

2.1. Организация исследования психологической адаптации детей раннего возраста в условиях дошкольной образовательной среды

Исследование на тему Психологическая адаптация детей от 2 до 3 лет раннего возраста в условиях дошкольной образовательной организации мы проводили в 3 этапа.

Первый этап формирующего эксперимента - констатирующий. Он заключался в первичном проведении методик психодиагностики с респондентами.

Второй этап формирующего эксперимента – формирующий. На данном этапе была составлена и апробирована развивающая программа.

Третий этап формирующего эксперимента – контрольный. Он заключался в повторном проведении методик психодиагностики с респондентами. Было проведено сравнение и математическая обработка полученных результатов. Так же была проведена толкование полученных результатов и сформулированы выводы.

Психодиагностические методы и методики подбирались с учетом следующих критериев:

1. валидности (пригодности для измерения изучаемых качеств);
2. надежности (степень точности и постоянства измеряемого качества,

свобода от погрешностей тестирования);

3. репрезентативности (соответствие нормам тестирования);
4. адаптированности (учет возрастных особенностей при использовании тестов).

Задачи исследования:

1. Продиагностировать детей раннего возраста с целью выявления готовности ребенка к детскому дошкольному учреждению, уровня тревожности, исходного уровня поведения и психологической адаптации к детскому саду.

2. Разработать и применить программу психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста в период адаптации к детскому саду, включающую занятия для детей, совместные занятия для детей и родителей, работу с педагогами.

3. Провести повторную диагностику. Сравнить результаты констатирующего и контрольного этапов эксперимента, определить эффективность программы.

Гипотезы эмпирического исследования:

1. Уровень признака в группе 2 не ниже уровня признака в группе 1.
2. Уровень признака в группе 2 ниже уровня признака в группе 1.

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе МДОУ 138 г.Екатеринбурга. Группа респондентов – 46 детей в возрасте от 2 до 3-х лет. При проведении подготовительного этапа были сформированы две группы. В группу № 1 (23 человека) входили дети, посещающие детский сад с традиционной организацией педагогического процесса (контрольная группа). В группе № 2 (23 человек) находились дети, участвующие в психолого-педагогическом эксперимента (экспериментальная группа). Так же в исследовании участвовали родителя этих детей.

Для оценки адаптации ребёнка к дошкольному образовательному учреждению были использованы следующие методики:

1. Лист поведенческой и психологической адаптации
2. Методика «Паровозик» для диагностики степени позитивного и негативного психического состояния ребёнка
3. Опрос среди родителей, разработанный К.Л.Печора
4. Тест А. И. Захарова для определения уровня тревожности

1. Лист поведенческой и психологической адаптации Цель: выявить уровень адаптации детей в детском саду.Наблюдая за процессом адаптации и внося данные своих наблюдений в специальный протокол, воспитатель делает вывод о результате адаптации каждого ребенка. Успешность адаптации проявляется в поведенческих реакциях и в продолжительности адаптационного периода. Выделяют 7 основных фактора поведенческой адаптации: послеполуденный сон; аппетит; характер мочеиспускания и стула, эмоциональное состояние, социальные контакты, оценка П (психолог).

Каждый из факторов оценивается по трехбалльной шкале. Суммарно по всем семи факторам можно получить от 0 до 21 балла, в результате чего определяются уровни адаптации.

2. Методика «Паровозик» для диагностики степени позитивного и негативного психического состояния ребёнка.

Методика позволяет определить особенности эмоционального состояния ребёнка: нормальное или пониженное настроение, состояния тревоги, страха, удовлетворительную или низкую адаптацию в новой или привычной, социальной среде.

Направлена на определение степени позитивного (ППС) и негативного (НПС) психического состояния. Применяется индивидуально с детьми с 2 лет.

Стимульный материал: белый паровозик и 8 разноцветных вагончиков (красный, желтый, зеленый, синий, фиолетовый, серый, коричневый, черный). Вагончики беспорядочно размещаются на белом фоне.

Инструкция*:* «Рассмотри все вагончики. Давай построим необычный поезд. Первым поставь вагончик, который тебе кажется самым красивым. Теперь выбери из оставшихся самый красивый, и т.д.".

Необходимо, чтобы ребенок удерживал все вагончики в поле зрения. Чем младше ребенок, тем чаще повторяется инструкция, одновременно обводятся рукой оставшиеся вагончики.

Фиксируются: позиция цвета вагончиков; высказывания ребенка.

Обработка данных.

1 балл присваивается, если ребенок поставил вагончик фиолетового цвета на вторую позицию; черный, серый, коричневый - на третью; красный, желтый, зеленый - на шестую.

2 балла присваивается, если ребенок поставил вагончик фиолетового цвета на первую позицию; черный, серый, коричневый - на вторую; красный, желтый, зеленый - на седьмую, синий - на восьмую.

3 балла присваивается, если черный, серый или коричневый вагончик поставлен на первую позицию; синий - на седьмую; красный, желтый, зеленый - на восьмую позицию.

Если в результате суммирования полученных данных, баллов оказывается менее трех, то психическое состояние оценивается как позитивное, при 4-6 баллах как негативное психическое состояние низкой степени (НПС); при 7 – 9 баллах как НПС средней степени; больше 9 баллов - НПС высокой степени. Оценка результатов:

4 балла - позитивное психическое состояние

3 балла - негативное психическое состояние низкой степени

2 балла - негативное психическое состояние средней степени

1 балл - негативное психическое состояние высокой степени

Наряду с полученным индивидуальным результатом можно определить и общий психологический климат в группе. Для этого определяется сумма всех ППС (а) и НПС (б), разница между ними делится на количество детей и умножается на 100 %.

Оценка результатов:

70% и выше - высокая степень благоприятности психологического климата (сБПК);

42 - 69 % - средняя сБПК;

26 - 41,9 % - незначительная сБПК;

0 - 25 % - начальная степень неблагоприятного психологического климата (сНПК);

-1 до - 25% -средняя сНПК;

4. Опрос среди родителей, разработанный К.Л.Печора, помогающий определить психолого-педагогические параметры определения готовности поступления ребенка в дошкольное учреждение.

4. Тест А. И. Захарова для определения уровня тревожности.

Диагностика берется у отца с матерью детей.

Инструкция: Тщательно прочтите данные положения и дате оценку, до такой степени они свойственны для вашего малыша.

В случае если данное выражено – поставьте «+», в случае если данное явление встречается периодически, поставьте «0», в случае если не имеется «–».

Ваш малыш:

1. Легко опечаливается, много волнуется, всегда очень близко воспринимает к сердцу.
2. Чуть что – в рыдания, хнычет громко или же ноет, бухтит, никак не способен утихомириться.
3. Капризничает ни с того, ни с чего, нервируется по пустякам, не способен ждать, терпеть.
4. Нередко обижается, дуется, никак не выносит практически никаких замечаний.
5. Крайне непостоянен в настрое, вплотную до того, что же способен хохотать и рыдать единовременно.
6. Все значительнее унывает и печалится без заметной причины.
7. Как и в первые года, опять сосет пальчик, соску, все крутит в ручках.
8. Долго никак не засыпает без света и наличия вблизи родных, нервно спит, пробуждается. Никак не способен сразу прийти в себя поутру.
9. Становится повышено возбудимым, если необходимо ограничивать себя, либо заторможенным и апатичным при исполнении заданий.

10. Возникают проявленные страхи, опасения, боязнь в разных новых, незнакомых либо ответственных ситуациях.

11. Нарастает неуверенность в себя, растерянность в поступках и действиях.

12. Всегда быстро утомляется, отвлекается, никак не способен сосредоточить интерес длительное период.

13. Всегда тяжелее отыскать с ним единый язык, достигнуть соглашения: становится сам не свой, без окончания изменяет решения либо погружается в себя.

14. Начинает жаловаться на головные боли под вечер либо боли в зоне живота поутру; не редко бледнеет, краснеет, потеет, волнует зуд без заметной причины, аллергия, раздражение кожи.

15. Уменьшается аппетит, частенько и долго болеет; увеличивается без оснований температура; Нередко пропускает детский сад либо среднее учебное заведение.

Оценка результатов

-данный пункт выражен и возрастает в последнее время – 2 балла;

- данный пункт проявляется периодически – 1 балл;

- данный пункт отсутствует – 0 баллов.

Подсчитывается сумма баллов и делается вывод о наличии невроза или предрасположенности к нему.

От 20 до 30 баллов – невроз.

От 15 до 20 баллов – невроз был или будет в ближайшее время.

От 10 до 15 – нервное расстройство, но не обязательно достигающее стадии заболевания.

От 5 до 9 баллов – необходимо внимание к этому ребенку.

Менее 5 баллов – отклонения несущественны и являются выражением проходящих возрастных особенностей ребенка.

2.2. Разработка психолого-педагогической программы для детей раннего возраста в период адаптации к дошкольному учреждению

При подборе исследовательских методов и способов изучения хода психологической адаптации ребят раннего возраста мы оперировали тем,

чтобы они пребывали непродолжительными во времени, щадящими и в то же период довольно информативными. Кроме того, диагностические методы обязаны были принимать во внимание социальное развитие малыша, воспитание, активность самого малыша.

Параметры измеряемого хода социальной адаптации ребят раннего возраста, обязаны были обладать той же размерность, что и сопоставляемый с ними идеал. К примеру, работа измеряется при помощи идеала, относительно возрастного стадии, в нашем случае ранний возраст.

Исследуя труды Н.С. Аксариной, А.И. Баркана, Г.В. Гридневой, М.Ю. Кистяковской, С.И. Поройковой, Б.А. Пыхтеева, Э.Л. Фрухт, А.Г. Хрипковой, Н.М. Щелованова в области количественной оценке социальной адаптации, мы подошли к заключению- для того чтобы увеличить диагностическую правильности исследуемого хода, Количество значений имеет возможность быть повышено с 3 степеней вплоть до 5.

Для оценки степени адаптации ребят раннего возраста к дошкольному образовательному учреждению нами были предложены степени.

Каждая степень изображена в согласовании с пятью стадиями, установлена оценка степени адаптированности в связи с показателя в баллах:

- низкий (от одного до тридцати);
- пониже среднего (от тридцати одного до семидесяти девяти);
- средний (от восьмидесяти до сто десяти);
- выше среднего (от ста одиннадцати до сто сорока девяти);
- высокий (от ста пятидесяти до ста восьмидесяти).

В нашем исследовании, кроме того, выделены аспекты оценки проектирования хода социальной адаптации ребят раннего возраста в детском саду, что презентованы 2-мя группами критериев. 1-ая категория критериев давала оценку социальную адаптацию ребят раннего возрастав дошкольном учреждении, к ним причисляются: поведенческий признак, включенность в ведущую деятельность, уровень резистентности, эмоциональное положение, ценностный аспект.

Критерий 1 «Включенность в ведущую деятельность», деятельный коэффициент, высокоинтеллектуальный коэффициент.

Критерий 2 «Уровень резистентности», медико-биологический коэффициент.

Критерий 3 «Эмоциональное состояние малыша раннего возраста» содержит в себе эмоционально-волевой коэффициент.

Критерий 4 «Поведенческий», коммуникативный коэффициент.

Критерий 5 «Ценностный», социальный коэффициент.

Зная, равно как в норме изменяется поведение ребят, допускается подобрать данные, согласно которым расценивается длительность адаптационного периода и интенсивность данного процесса. Это сон и засыпание, аппетит, эмоциональное положение, адекватность действия, направленность общения с ровесниками и старшими и заболевания ребят.

Таковым способом, создание диагностического инвентаря экспериментального исследования согласно определению успешности, использованию модификации социально-педагогического проектирования хода социальной адаптации ребят раннего года в дошкольном образовательном учреждении содержит в себе: оценку адаптированности ребят раннего года в дошкольное образовательное учреждение в базе созданных критериев и показателей (балловая сетка).

Для формирования благоприятных обстоятельств приспособления малыша в обстоятельствах детского сада, содействующих увеличению его адаптационных способностей, следует разрешить цикл проблем:

1. Сформировать правило ради каждого из ребят, в установлении контакта с ровесниками и взрослыми, с учетом возрастных и персональных способностей.

2. Сформировывать навыки эмоционального и ситуационно-делового общения ребят со старшими и ровесниками.

3. Усовершенствовать состояние здоровья и эмоциональное положение ребят раннего возраста

4. Оказать поддержка отцу с матерью в установлении взаимоотношений с собственными детьми в новых жизненных условиях, с иными родителями и ребятами, навещающими данную группу, с работниками дошкольного учреждения.

5. Выполнить работу в области развитию педагогической компетентности педагогов в проблемах развивающего взаимодействия с ребенком на стадиях психолого-педагогической адаптации.

Структурно-многофункциональная программа психолого-педагогического сопровождения адаптации ребят раннего года к дошкольному учреждению базируется на осуществлении последующих правил:

1. Правило активности, предусматривающее создание предметно-развивающей сферы в дошкольном учреждении, которая содержит в себе формирование эмоционального поля, которое обеспечивает образование эмоциональной среды ребёнка раннего возраста - основные принципы социального развития.

2. Правило природ сообразности подразумевает, что в ходе совместной деятельности малыша и взрослого, собственно, малыши предстают центром этой ситуации взаимодействия. Этот правило подразумевает учёт пола, года, степени развития малыша. Равно как подмечает А.В. Мудрик, принципиально, для того чтобы у малыша организовывалось чувство сопричастности к обществу, понимание себя равно как субъекта жизнедеятельности.

3. Правило сотрудничества подразумевает уклон в ходе работы в личность малыша, формирование подходящих обстоятельств с целью ее самоопределения,

самореализации, с целью развития способностей. Совместная работа малыша и отца с матерью создана на межсубъективном взаимодействии, в котором малыш обозначается равно как полноправный партнёр.

4. Правило социализации - подразумевает овладение и интенсивное воспроизведение индивидуумом общественного навыка, навыка взаимодействия ребёнка с обществом взрослых. Социализация личности совершается в течении деятельности, общения ребёнка со значимым взрослым в определённой культуре, что обеспечивает формирование у него социальной активности.

5. Правило самоактуализации - подразумевает реализацию возможностей, способностей ребёнка в деятельности. Включенность ребёнка в ход деятельности оказывает содействие адекватному восприятию действительности, принятию себя, находящихся вокруг людей, установлению межличностных взаимоотношений ребёнка с обществом взрослых.

6. Правило развития и саморазвития - подразумевает установку гармоничного баланса меж процессами развития, предопределенными действиями взрослого и саморазвития, что обуславливается активностью самого ребёнка.

Согласно взгляду Н.Н. Поддъякова, процессы развития, какие организуются взрослым, обязаны являться выстроены таким образом, чтоб они изначально подстегивали процесс саморазвития, исходя из это взрослый обязан таковым образом сформировать деятельность малыша, чтобы, с одной стороны, малыш имел возможность показать собственную активную позицию как субъекта деятельности, в то же время, чтобы из-за влияния взрослого активная позиция ребёнка никак не привела к уменьшению его позиции как субъекта деятельности.

Психолого-педагогическая программа включала 3 направления работы:

1. Работа с детьми.

Цель: коррекция эмоционального неблагополучия детей.

Средства: игра, песочная терапия.

2. Работа с родителями.

Цель: совершенствование уровня готовности родителей к организации эмоционально-развивающей среды в семье.

Средства: педагогические ситуации, родительские собрания, лекции.

3. Работа с воспитателями.

Цель: подготовка воспитателей к работе по сопровождению адаптации детей раннего возраста к условиям дошкольное образовательное учреждение.

Средства: мозговой штурм, представление опыта педагога, дискуссии, семинары. План тематических мероприятий описан в Приложении 4.

2.3. Содержание экспериментальной работы на первом этапе

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе МДОУ 138 г.Екатеринбурга.

Группа респондентов – 46 детей в возрасте от 2 до 3-х лет. При проведении подготовительного этапа были сформированы две группы. В группу № 1 (23 человека) входили дети, посещающие детский сад с традиционной организацией педагогического процесса (контрольная группа). В группе № 2 (23 человек) находились дети, участвующие в психолого-педагогическом эксперимента (экспериментальная группа). Так же в исследовании участвовали родителя этих детей.

В качестве контрольной группы была определена группа № 1, так как дети были включены в педагогический процесс, в котором организация педагогического процесса осуществлялась без применения программы адаптации детей раннего возраста в детском саду.

Экспериментальная группа представлена группой № 2. Так как в этой группе применялась интегративная программа адаптации детей раннего возраста, направленная на формированием субъектности ребенка раннего возраста в процессе педагогического взаимодействия (педагоги, психолог, родители, дети), обеспечение качественного и непрерывного образования в условиях детского сада и эффективную адаптированность ребенка раннего возраста в детском саду.

Наблюдение за детьми проводилось в МДОУ 138 г.Екатеринбурга в привычной для них ситуации (занятия рисования, развития речи музыкального, физкультурного занятия), в процессе их жизнедеятельности в свободной ненормированной деятельности - спонтанной игре, в режимных моментах (умывание, кормление, одевание, прогулка). В исследовании так же приняли участие, 1 педагог дополнительного образования, 4 воспитателя, 4 младших воспитателей (няни групп), 46 родителей. Дети посещают группу с начала учебного года, исследование проводилось с сентября 2015 г. по май 2016 г.

Среди родителей нами был проведен опрос, разработанный К.Л.Печора, помогающий определить психолого-педагогические параметры определения готовности поступления ребенка в дошкольное учреждение.

При анализе полученных результатов опытно-экспериментальной работы на начальном этапе мы пришли к выводам.

В группе № 1 результаты процесса социальной адаптации детей раннего возраста в дошкольном образовательном учреждении, согласно разработанной и описанной ранее методике оценки, выглядят следующим образом:

- на низком уровне 26% детей,
- ниже среднего 38%,
- на среднем 24%,
- выше среднего 12%,
- на высоком 0%.

Результаты в группе № 2:

- на низком уровне находится 24% детей,
- ниже среднего 37%,
- на среднем 25%,
- выше среднего 14%,
- на высоком 0%

Выявленные данные мы изобразили графически на Диаграмме 1 (рис.1)

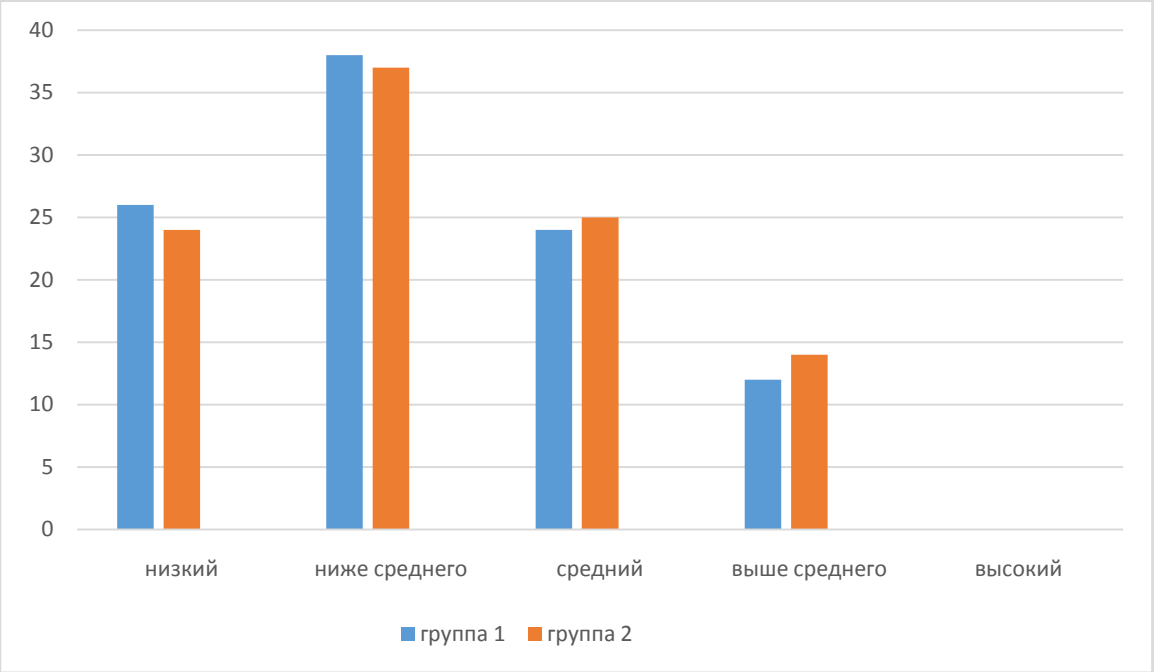

Рис. 1 Данные по адаптации детей раннего возраста к дошкольному образовательному учреждению (первый этап эксперимента)

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о том, что дети из контрольной и экспериментальной группы находятся примерно на одинаковом уровне процесса психологической адаптации детей раннего возраста в дошкольном учреждении.

Анализируя результаты сравнительной характеристики уровней процесса психологической адаптации детей раннего возраста в детском саду на первом этапе опытно-экспериментальной работы можно резюмировать следующее, что в группе №1 преобладают дети, которые имеют низкий и ниже среднего уровни процесса адаптации детей раннего возраста в дошкольном учреждении, в группе № 2 – преобладают дети со средним уровнем процесса социальной адаптации.

Анализ исходного состояния позволяет сделать следующие выводы:

1) не все родители владеют способами взаимодействия с ребенком;

2) не у всех детей сформировался адаптационный механизм (рефлекторной регуляции), по которому определяется уровень здоровья ребенка;

3) не все дети владеют коммуникативными навыками взаимодействия в группе;

4) не все дети умеют применять в процессе своей деятельности различные предметы.

Далее нами было проведено первоначальное тестирование по методике Паровозик. Его результаты представлены в Диаграмме 2 (рис. 2.)

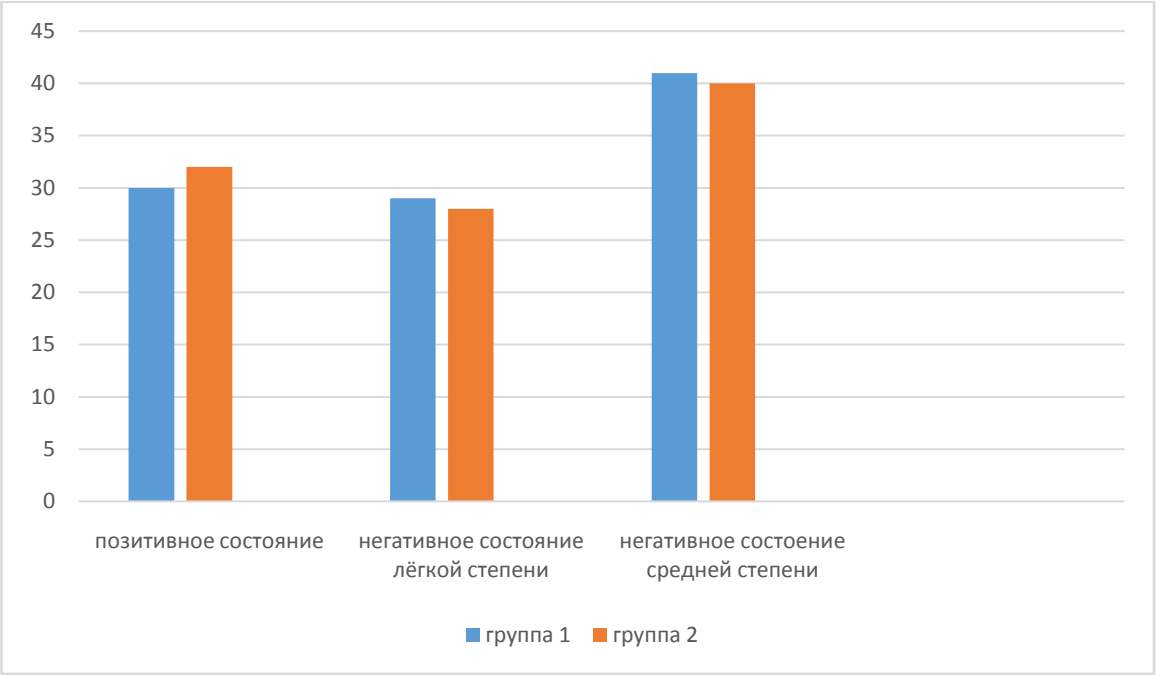

Рис.2 Данные уровня психического напряжения контрольной и экспериментальной групп (первый этапе эксперимента)

Согласно результатам исследования, у большинства детей экспериментальной группы проявляется негативное психическое состояние низкой степени тяжести- у 40%, негативное состояние средней степени наблюдается у 28% детей, 32% воспитанников пребывают в позитивном состоянии.

Следует отметить, что данные показатели достаточно низкие. Позитивное состояние в детском саду испытывает только третья часть детей. Требуется целенаправленная работа по упрощению психологической адаптации в новом детском коллективе.

Примерно такие же результаты и у детей контрольной группы. Для детей контрольной группы также свойственно преимущественно негативное

психическое состояние различной степени тяжести (низкая степень у 41%, средняя степень у 29% детей, позитивное психическое состояние наблюдается только у 30%.

Диаграмма демонстрирует, что подавляющая часть детей экспериментальной (№2) и контрольной (№1) групп проявляют состояние психологического дискомфорта, который проявился из-за смены привычной обстановки и вхождения в новый детский коллектив.

Результаты проведенного анализа опросников для родителей по выявлению психического напряжения детей можно увидеть на Диаграмме 3 (рис. 3)

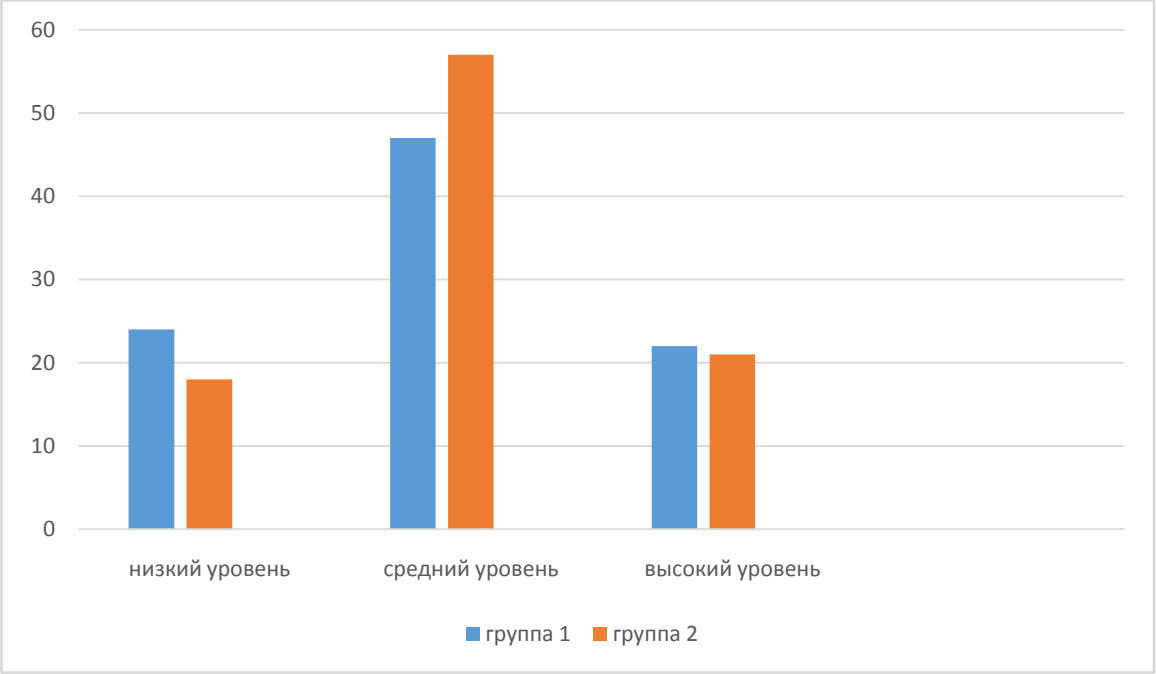

Рис. 3 Данные психического напряжения детей по опроснику родителей (первый этап эксперимента)

Согласно результатам исследования, у большинства детей средний уровень психического напряжения (58%). На представленной Диаграмме 3 видно, что дети обеих групп подвергаются психическому напряжению. Новый детский коллектив, новые условия, новый распорядок дня всё это вызывает психический дискомфорт детей. Уровни психического напряжения детей экспериментальной и контрольной групп практически не различаются.

Наглядно посмотреть данные анализа результатов тестирования по методике Захарова можно на представленной Диаграмме 4 (рис. 4).

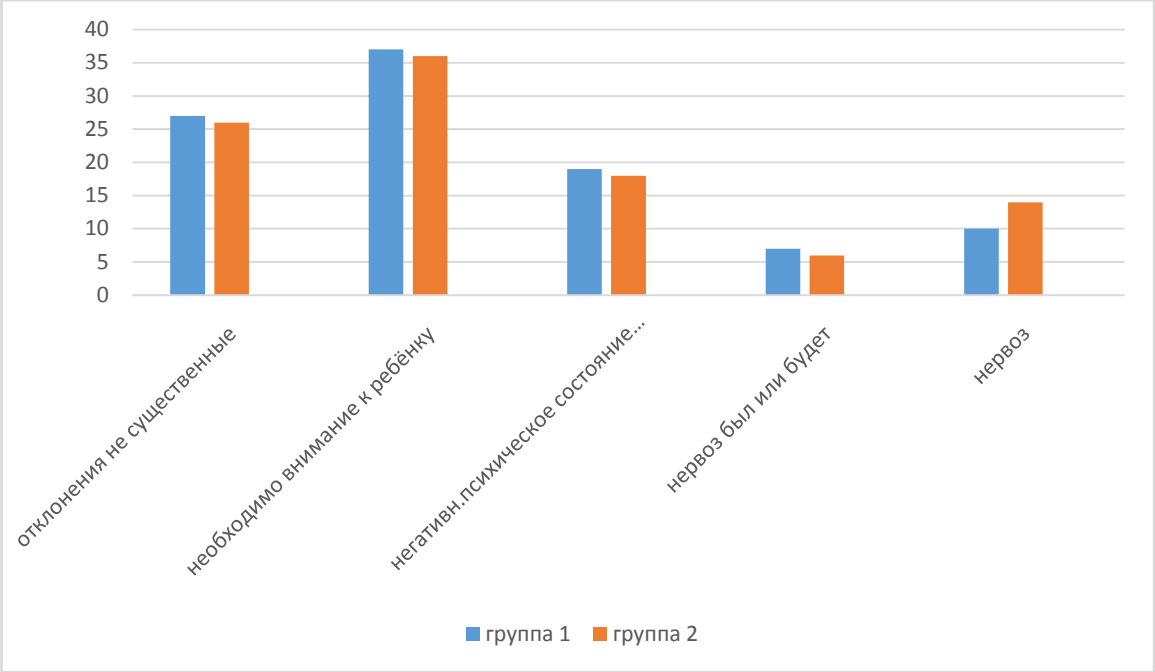

Рис.4 Результаты тестирования по методике Захарова (первый этап эксперимента)

Исходя из проведённого тестирования, психологическое благополучие детей в экспериментальной группе прослеживается низкое. Так, по результатам тестирования у 14% детей мы предполагаем наличие невроза, у 6% невроз либо был, либо разовьётся в ближайшее время, если не предпринимать действий по его предотвращению. Негативное психическое состояние низкой степени испытывают 18%детей. Внимание к своему психологическому состоянию требуют 36% малышей. Незначительные отклонения выявились у 26% детей.

Дети в контрольной группе, так же как и дети из экспериментальной группы испытывают психологический дискомфорт.

Исходя из результатов тестирования, у 10% возможно предполагать присутствие невроза, 7% малышей невроз либо был, либо разовьётся в ближайшее время, если не предпринимать действий по его предупреждению. Негативное психическое состояние низкой степени проявляется у 19% детей.

Внимание к своему психологическому состоянию требуют 37% детей. Незначительные отклонения выявились у 27% малышей.

Исходя из результатов первичной диагностики на первом этапе эксперимента, можно резюмировать следующее. В обеих группах (контрольной и экспериментальной) наблюдается приблизительно равный уровень психической дезадаптации детей. Большинство детей испытывают определённые трудности в психологической адаптации к дошкольному учреждению, что обуславливает необходимость психологической помощи им и их родителям.

2.4. Апробация программы по развитию психологической адаптации детей раннего возраста в дошкольном образовательном учреждении

Апробация представленной программы велась по нескольким направлениям. Первое направление – это психолого-педагогическая работа с детьми. В данном направлении элементом предметно-развивающей среды выступало эмоциональное поле, которое рассматривалось нами как специально организованное пространство жизнедеятельности ребёнка, создающее благоприятные условия для развития эмоциональной сферы детей раннего возраста - основы полноценного социальноличностного развития. Тематический план занятий представлен п. 1.1.

Параллельно нами велась работа с родителями. В этом направлении нами учитывалось, что значимым элементом осуществления успешной адаптации малышей представляется через связь отца с матерью, в области формирования эмоционально-развивающей среды внутри семьи. Обстоятельно остановимся на содержании деятельности с родителями, целью каковой, предстает усовершенствование уровня готовности отца с матерью к организации эмоционально-развивающей среды в семье.

В работе с родителями мы применяли разнообразные технологии их активизации, которые ориентированы на образование заинтересованности к обсуждаемой теме. Существенная значимость в решении этой проблемы относилась к педагогическим ситуациям. Из числа плюсов этого метода представляется вероятность рассмотрения нескольких вариантов решений ситуаций, её обсуждения. К примеру: отцу с матерью предполагалось из предложенных дидактических игрушек, игр, книжек и пособий подобрать те, что отвечают возрастной и развивающей характеристикам, и представить методы их осуществлении в общении с их ребёнком.

Мы задавали следующие вопросы к родителям: «В чём состоит развивающая значение игрушки (игры)? Как вы обыграете её в общении с малышом? Как поступите, в случае если ребёнок никак не покажет заинтересованности и стремления работать с объектом (игрушкой)?»

Помимо данного, работа родителей и ребят подразумевала коммуникацию в любом из разработанных микроцентров. Тут особенное внимание мы уделяли презентации методов взаимодействия с малышом, применяя оборудование и материалы.

Например, в микроцентре имитация жилой комнаты, с помощью образовательных ситуаций социального характера (кукла желает погулять, уложим куклу отдыхать, угостим куклу конфетой, и т.д.). Мы, с одной стороны, провоцировали познавательную инициативность малышей, с иной, показывали методы игрового взаимодействия с малышами, что помогало увеличению компетентности родителей в этой теме.

Таким способом, мы считаем, что организованное нами эмоциональное поле представляется одним из значимых условий развития эмоциональной составляющей, что способствует социальному развитию малышей.

Остановимся на описании осуществления второго педагогического условия: субъект-субъектная связь педагогов, детей и отца с матерью в предметноразвивающей среде детского сада, обращенное на развитие субъектной позиции малышей.

При организации опытно-поисковой деятельности в детском саду мы исходили из утверждения- как субъект-субъектное взаимодействие ребят, отца с матерью и педагогов представляется обусловливающим фактором социального развития малышей. При этом малыш никак не способен понять себя в свойстве субъекта взаимодействия. Развитие его субъектной позиции находится в зависимости от верной избранной позиции взрослых. В следствии этого, важнейшее значение мы уделяли установлению способов, средств, приёмов и организационным способам взаимодействия отца с матерью, и воспитателей с малышами в группе краткосрочного присутствия в дошкольном образовательном учреждении, реализация которых будет содействовать успешному социальному развитию малыша в новых условиях.

Реализация этого условия структурирована согласно двум направлениям: подготовка родителей к субъект-субъектному взаимодействию с малышами; оптимизация преподавательского взаимодействия в форме мать - дитя. Опираясь на изыскания Е.В. Коротаевой, оптимальным, мы полагаем, плодотворное взаимодействие (содействует развитию ребёнка). Улучшить ход — следовательно исключить формирование деструктивного взаимодействия.

Основная значимость в психолого-педагогическом взаимодействии отца с матерью принадлежит дошкольному образовательному учреждению. Оно разрешает вопросы интенсивного психолого-педагогического воздействия на отца с матерью в целях формирования единого воспитательно-образовательного пространства: «детский сад – семья»; популяризация среди родителей преподавательских познаний; увеличение преподавательской культуры семьи, увеличение ее воспитательного потенциала; развитие социальной инициативности отца с матерью; увеличении их преподавательской компетентности.

Педагогическая грамотность отца с матерью обусловливается равно как умение осознать потребности малышей и сформировать возможности ради их удовлетворения, что подразумевает преимущество у родителей мотивов,

обращенных на развитие личности малышей, присутствие знаний по психологии и педагогике раннего детства, сформированности комплекса умений, позволяющих создать и провести игру.

В работе с родителями были реализованы следующие задачи:

- формирование психологических знаний, позволяющих оценить уровень развития ребёнка на определенном этапе, понять его индивидуальность, выявить особенности развития;

- формирование педагогических знаний о формах, способах и средствах конструктивного взаимодействия с ребенком;

- стимулирование родителей к совместной деятельности с детьми.

Прежде чем родители приступили к занятиям, их ознакомили с программно-методическими материалами, с правилами проведения совместной непосредственно-образовательной деятельности, с функциональными обязанностями педагога-психолога и родителей.

Занятия проходили два раза в неделю с 11.30-13.30; 16.30-18.30. Тематика совместной деятельности родителей и детей раннего возраста разработана на основе комплексно-тематического планирования.

В начале занятия организовывалась минута воспитанности, её проводит на первых встречах воспитатель, а в дальнейшем - родители.

Приветствие протекает в наиболее различных формах: музыкальной, поэтичной, игровой, диалога, с частями пальчиковых игр и т.д., Педагоги применяют наручные куклы, пластичные игрушки, музыкальные инструменты, возбуждающие эмоционально-чувственную сферу малышей. По прошествии приветствия разыгрывается образовательная ситуация, побуждающая ребят к последующим интенсивным действиям. К примеру, прилетает птица, прибывает локомотив, возникает другой объект, что вовлечь ребят в ожидающую работа, подталкивает покататься в паровозике, поискать башмак, отправиться в странствие и т.д.

Затем, в согласовании с темой недели, учитель вместе со специалистом по психологии зовут детей и родителей отбыть в странствие в разные

микроцентры эмоционально-развивающей среды. Ведущие, формируя разные образовательные ситуации (Покормим куклу!, Уложим куклу спать!, Выстроим собачке дом! и т.д.) показывают отцу с матерью методы социального взаимодействия с малышом в течении интегрированной деятельности. Цель родителей - завлечь внимание ребёнка к исполнению задачи, разъяснить ему упражнение и активизировать независимую работа малыша. В процессе обучение персональная деятельность отца с матерью и малыша смешивается с групповыми подвижными забавами, выбранными в соответствии с темой.

В последующей части обучение учитель предлагает малышу и маме с папой продуктивную работа (рисование, лепка, аппликация) в согласовании с задачей недели. В ходе продуктивной работы ребёнок энергично присоединяется к экспериментированию (с красками, пластилином, бумагой), т.е. той работы, что дает возможность ребёнку формовать в собственном сознании картину мира, основанную на своем опыте и наблюдениях.

Совместная физкультурно-оздоровительная деятельность также является структурным компонентом занятия. Занятие начинается с ходьбы под ритмичную музыку, а по мере готовности детей - с легкого бега. Закончив ходьбу, дети и родители располагаются по кругу и выполняют комплекс упражнений (например, поймаем мотылька, вырастем большими, спрячем ручки и др.). Успешность выполнения упражнений определялась игровой формой занятий и высокой подражательной способностью детей. Родители во время выполнения упражнений эмоционально поддерживают малышей, отмечают их достижения. Предоставляя максимальную свободу ребёнку, родители обязаны обеспечить его безопасность. Во второй части занятия чередуются подвижные игры, игры с гимнастическими обручами и палочками, игры с мячами, упражнения на преодоление препятствий. В зале устанавливались различные препятствия из мягких спортивных модулей, нестандартного физкультурного оборудования (тканевые туннели, дорожки). Третья часть занятия включает упражнения для релаксации и расслабления.

Создать спокойную атмосферу, расслабиться позволяет тихая, спокойная музыка.

Заканчивается детско-родительская деятельность обязательным сюрпризом, который также отражает тему недели.

В ходе детско-родительских занятий мы чередовали индивидуальные и групповые формы работы с родителями и детьми. При реализации групповых форм работы ведущую роль выполнял педагог, который объяснял задание, демонстрировал образцы поведения, инициировал деятельность детей и родителей с активным использованием методов драматизации и театрализации, игрового обучения. Родители, играя роль учеников, эмоционально и заинтересованно выполняли предложенные задания, демонстрировали образцы правильного поведения, побуждали у детей интерес к деятельности, объясняли им задание, в процессе совместной деятельности с ребёнком решали поставленную задачу. При организации индивидуальных форм работы родителей с детьми педагог выступал в роли координатора деятельности, партнёра, посредника.

В процессе взаимодействия родителей с детьми во время занятий использовались различные методы - словесные (объяснение, разъяснение, инструктаж), наглядные (показ, демонстрация), практические (упражнение, игра). В ходе занятия активно использовались методы стимулирования и мотивации интереса к учению (создание ситуации новизны, неожиданности, пробуждение эмоциональных нравственных переживаний, познавательные игры, драматизации и театрализации, создание ситуаций успеха в обучении). Контроль за реализацией процесса осуществлялся посредством наблюдения.

Необходимо отметить многообразие функций, выполняемых педагогом при реализации субъект-субъектного взаимодействия родителей с детьми раннего возраста в группе кратковременного пребывания. Педагог диагностирует уровень развития детей, определяет цель, задачи, содержание совместной деятельности, осуществляет выбор методов и средств; выбирает программно-методическое обеспечение процесса; обогащает развивающую

среду, организует совместную деятельность родителей и детей в диадах и группе, самостоятельную деятельность родителей; проводит детско-родительские занятия; консультирует родителей по вопросам развития детей раннего возраста. Совместно с воспитателями психолог помогает родителям освоить новые функции, выполняемые в процессе взаимодействия с детьми.

Наблюдения за детьми во время совместной деятельности со взрослыми позволяет отметить наличие у всех участников субъект-субъектного взаимодействия ярких эмоциональных проявлений по поводу совместной деятельности и удовлетворения результатами этой деятельности их активности и инициативности. Все эти поведенческие реакции являются показателями социального развития ребёнка раннего возраста.

Работа с воспитателями. Рассмотрим третье педагогическое условие профессиональную готовность педагогов дошкольного образовательного учреждения к работе по сопровождению адаптации детей раннего возраста к дошкольному учреждению. В данном педагогическом условии акцент делается на инновационном характере методической работы, в ходе которой осуществляется подготовка воспитателей к работе по сопровождению адаптации детей раннего возраста к условиям дошкольного образовательного учреждения. В соответствии с данным педагогическим условием предполагалось создать такие организационные предпосылки, которые бы обеспечивали направленность методической работы на инновационную деятельность.

Реализация данного условия осуществлялась поэтапно, посредством решения следующих задач:

1) Знакомство с нормативно-правовыми основами развития вариативных форм дошкольного образования.

2) Изучение особенностей педагогического процесса в условиях вариативности дошкольного образования.

3) Подготовка педагогов к осуществлению выбора технологий, приемов и методов социального развития детей раннего возраста в условиях вариативности дошкольного образования.

4) Методическая поддержка педагогов в их самореализации и самовыражении в сфере взаимодействия с родителями воспитанников в условиях вариативности дошкольного образования.

Исходным пунктом каждого этапа были задачи с последующей трансформацией в результаты посредством материализации соответствующего содержания, форм, приёмов и средств методической работы в процессе взаимодействия педагогов со специалистами, обеспечивающими организацию и осуществление в дошкольное образовательное учреждение методической работы.

Остановимся на содержании каждого этапа работы. Мы исходили из того, что достижение данных задач невозможно без активного участия в процессе целеполагания и самих педагогов. Мы предполагали, что важным при этом является не формальное выдвижение и формулировка цели, а стремление к такому положению дел, при котором цель (как представление о желаемом результате) осознается и принимается каждым из педагогов. Эти идеи мы имели возможность реализовать через предварительную работу с педагогами в процессе подготовки к формирующему эксперименту. Речь идёт о собеседовании с педагогами, их анкетировании, а также применении различных игровых техник. Так, мы использовали технику Мозговой штурм. Эта техника позволяет конструировать ситуацию самооценки и соавторства методиста дошкольного образовательного учреждения и непосредственно педагогов в выработке целевых установок, в проектировании содержания методической работы и характера взаимодействия её участников. Естественно включение в данный процесс педагогов осуществлялся на добровольной основе.

Важными элементами, на которые мы обращали внимание педагогов в ходе такой игровой ситуации, мы считали, во-первых, привлекательность

достижения педагогами ожидаемого результата; во-вторых, возможность для каждого педагога выбрать свой вариант методической подготовки (естественно в аспекте личностно ориентированного взаимодействия с родителями воспитанников) и предполагаемый уровень достижения результата; в-третьих, вероятные сложности и проблемы, которые могут возникнуть в процессе подготовки, и возможные способы их преодоления. Определяющим основанием здесь была готовность педагогов к осуществлению проектировочных функций.

В качестве ещё одной задачи первого этапа мы рассматривали формирование у педагогов потребности в освоении технологий, приёмов и методов взаимодействия с родителями детей раннего возраста в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Для решения этой задачи, кроме интерактивных методов, применялись представление опыта работы педагога и дискуссия.

Обсуждение опыта работы педагога осуществлялось в небольшой подгруппе (численностью 6-8 человек) и последующим его представлением наиболее интересных и перед всем педагогическим коллективом. Это происходило на одном из заседаний установочного семинара. Ведущим семинара обеспечивалась открытость обсуждения, творческое взаимодействие педагогов, направленность на сотрудничество и стремление максимально учесть индивидуальные особенности педагогов, представляющих свой опыт.

Обсуждение сопровождалось формулированием вопросов и заданий, что собственно и побуждало выступающих к самооценке, ситуационному анализу и профессиональному диалогу. Практиковались различного рода вопросы. Приведем некоторые из них:

- Какое место в Вашей профессиональной деятельности занимает работа с родителями воспитанников?

- Как Вы планируете работу с родителями в группе кратковременного пребывания и каким образом определяете степень достижения поставленных целей в этой деятельности?
- Какие формы и способы взаимодействия с родителями в группе кратковременного пребывания являются наиболее предпочтительными для Вас?
- Какие известные формы и способы взаимодействия с родителями Вы не практикуете и по какой причине?
- Какой круг вопросов Вы поднимаете, осуществляя взаимодействие с родителями воспитанников?
- Какими основаниями Вы руководствуетесь при проектировании содержания взаимодействия с родителями воспитанников?
- Какие трудности Вы испытываете при организации социального развития в группе кратковременного пребывания? Какова, по Вашему мнению, природа данных трудностей?
- Видите ли Вы способы преодоления таких трудностей? Что Вам мешает с ними справляться?
- Способствует ли опыт взаимодействия с родителями развитию Вашего профессионального потенциала?
- Можно ли сказать, что эффективность взаимодействия с родителями сказывается на эффективности Вашей профессиональной деятельности?
- Как бы Вы оценили свою готовность к осуществлению работы с родителями в группе кратковременного пребывания?
- Видите ли Вы необходимость в повышении своих профессиональных знаний и умений в сфере общения с родителями?

В результате, благодаря включению предлагаемого опыта в контекст профессиональной жизнедеятельности педагогов, с помощью диалога, ретроспективного анализа, рефлексии, игровых и интерактивных форм обучения создавались ситуации самооценки опыта, поиска смысла,

ценностного профессионального выбора и присвоения продуктивных вариантов исследуемого аспекта педагогической деятельности.

Обсуждение и анализ показал, что большинство педагогов не осознают цели и задачи воспитательно-образовательного процесса в группе кратковременного пребывания, затрудняются в организации и отборе форм работы с детьми и родителями.

В качестве действенной формы освоения педагогами теоретических представлений о сущности психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста в период адаптации к дошкольному образовательному учреждению стали психолого-педагогические семинары.

Семинары проводились в форме либо лекций, либо отдельных докладов-сообщений, с которыми выступали сами педагоги дошкольного образовательного учреждения. При проведении занятий психолого-педагогического семинара мы стремились создавать обстановку творчества, неформального общения, открывающего возможность для коллективного решения специальных педагогических задач. Такие семинары стали хорошей формой приобщения педагогов к творческой, исследовательской работе.

Задача руководителя семинара заключалась не только в разностороннем обсуждении исследуемой темы, но и в выходе на конструктивные предложения по улучшению практики работы с неорганизованными семьями, помощь педагогу в организации его самостоятельной деятельности. Психолого-педагогический семинар продолжался на занятиях в малых группах. Здесь практиковались занятия в форме деловой игры- Мозговая атака под девизом мы предлагаем.

Одной из эффективных форм инновационной методической работы было моделирование педагогических ситуаций. Речь идет о построении и изучении моделей реальных или возможных явлений субъект-субъектного взаимодействия в триаде родитель-ребёнок-педагог. Подобная практика позволяла педагогам развивать и демонстрировать гибкость в поисках

наиболее целесообразного решения, значительно ускорять этот поиск без необратимых последствий от ошибочных вариантов.

При всем при этом моделирование педагогических ситуаций предполагало, что педагоги должны владеть значительным арсеналом знаний и опыта, прогностических способностей, аналитических приемов, способности представлять и принимать аргументацию. Практика показала, что моделирование педагогических ситуаций обогатило педагогов виртуальным опытом, способствовало развитию умений ориентироваться в реальной практике взаимодействия с родителями.

В качестве результирующей формы инновационной методической работы нами была выбрана итоговый семинар. На нём были предусмотрены выступления и презентации педагогов и психологов. По сути, они отражали результаты методической работы педагогов и психологов в течение всего учебного года и в определенной степени давали основания судить об уровне развития их готовности к работе по психолого-педагогическому сопровождению детей раннего возраста в период адаптации к дошкольному образовательному учреждению.

2.5. Анализ и интерпретация результатов эмпирического исследования психологической адаптации детей в условиях дошкольной образовательной организации

Изначально был произведен анализ листов адаптации. Согласно наблюдению, дети и контрольной, и экспериментальной группы в первые дни адаптации к дошкольному образовательному учреждению испытывали некоторый дискомфорт, выражающийся в нарушениях сна, стула, аппетита. В процессе коррекционных занятий самочувствие детей улучшалось.

Все дети, принявшие участие в эксперименте, перенесли адаптацию к дошкольному образовательному учреждению достаточно спокойно. Так, у большинства детей педагогическая адаптация прошла в лёгкой форме к 21

дню дети уже освоились на новом месте, полностью нормализовалась деятельность желудочно-кишечного тракта, восстановился аппетит и сон. У детей с средней степень тяжести адаптации к дошкольному образовательному учреждению, но и у них к концу эксперимента заметно повысилось общее самочувствие, нормализовался аппетит и сон.

Психологическая адаптация к дошкольному образовательному учреждению вызвала у детей больше затруднений. В первые дни все дети были подавлены, неохотно шли на контакт со сверстниками и взрослыми, при этом следует отметить, что общение со взрослыми вызывало у них меньше затруднений. У детей снижалась познавательная активность в первые дни пребывания в дошкольном образовательном учреждении, возникала негативная реакция на изменение привычного устоя жизни.

В процессе сопровождения настроение и эмоциональное состояние детей постепенно улучшались. Со сверстниками у многих детей контакты налажены недостаточно хорошо, но это можно объяснить возрастными особенностями раннего возраста. К 21 дню пребывания в дошкольном образовательном учреждении у всех детей зафиксировано стабильное положительное эмоциональное состояние, хорошая контактность с детьми и взрослыми, достаточная познавательная активность.

Согласно проведённому повторному исследованию, уровень адаптации детей экспериментальной группы значительно повысился. Так, высокий уровень адаптации наблюдается у 30%, что на 30% больше, чем на первоначальном этапе программы. Уровень адаптации выше среднего наблюдается у 28% детей, на первоначальном этапе программы таких было 14%. Средний уровень адаптации характерен для 13%, что значительно ниже, чем первом этапе программы. Уровень адаптации ниже среднего наблюдается у 20% воспитанников, что почти в 2 раза меньше, чем первом этапе программы. Низкий уровень адаптации на контрольном этапе программы лишь у 9%, на первоначальном этапе программы таких было в 2.6

раза больше 24%. Наглядно произошедшую динамику можно увидеть на Диаграмме 5 (рис.5)

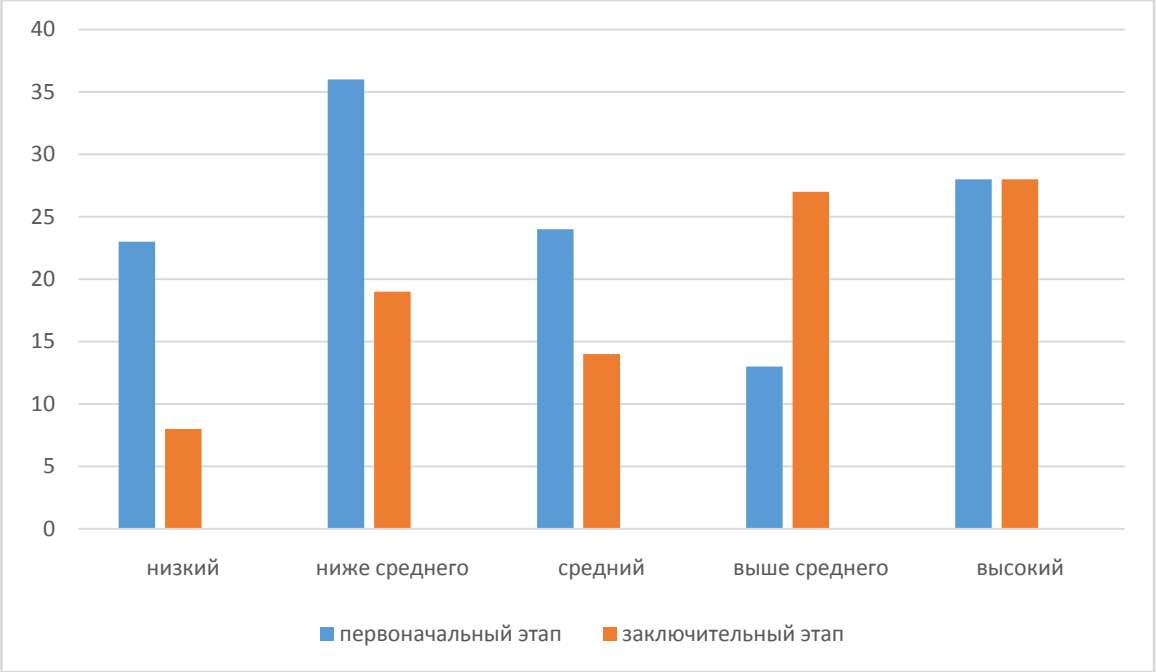

Рис. 5 Динамика уровня адаптации экспериментальной группы после реализации эксперимента (котрольный этап)

Показатели детей контрольной группы практически не изменились. Так, у детей контрольной группы: высокий уровень адаптации к дошкольному учреждению диагностирован всего у 15%, у 18% детей уровень адаптации выше среднего, 23% показали средний уровень адаптации, у 28% уровень адаптации к дошкольному учреждению ниже среднего, у оставшихся 16% детей уровень адаптации низкий.

Для лучшей наглядности различий между группами мы составили Диаграмму 6 (рис.6).

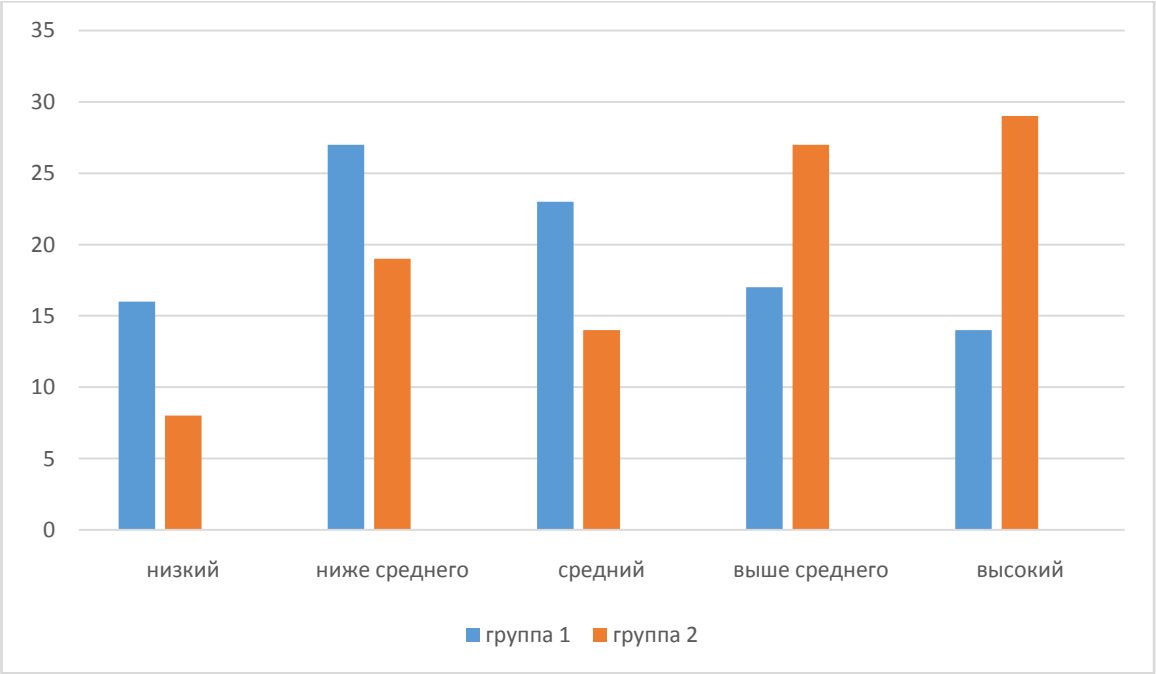

Рис. 6 Сравнение уровня адаптации экспериментальной и контрольной групп после проведения эксперимента

Количество детей в группе №2, адаптированных к дошкольному учреждению, значительно превышает количество таковых в группе №1. То есть мы можем сделать вывод, что наша программа сопровождения оказалась эффективной.

Результаты по методике Паровозик изображены на Диаграмме 7 (рис. 7)

Исходя из проведённого исследования, у детей экспериментальной группы произошли значительные положительные изменения в психическом состоянии.

Так, для большинства детей экспериментальной группы характерно позитивное состояние 68%, на констатирующем этапе эксперимента было вдвое меньше 32%. Негативное психическое состояние средней степени наблюдается у 9% детей, на констатирующем этапе эксперимента таких детей 28%. Негативное психическое состояние низкой степени характерно для 23%, на первоначальном этапе работы таких 40%.

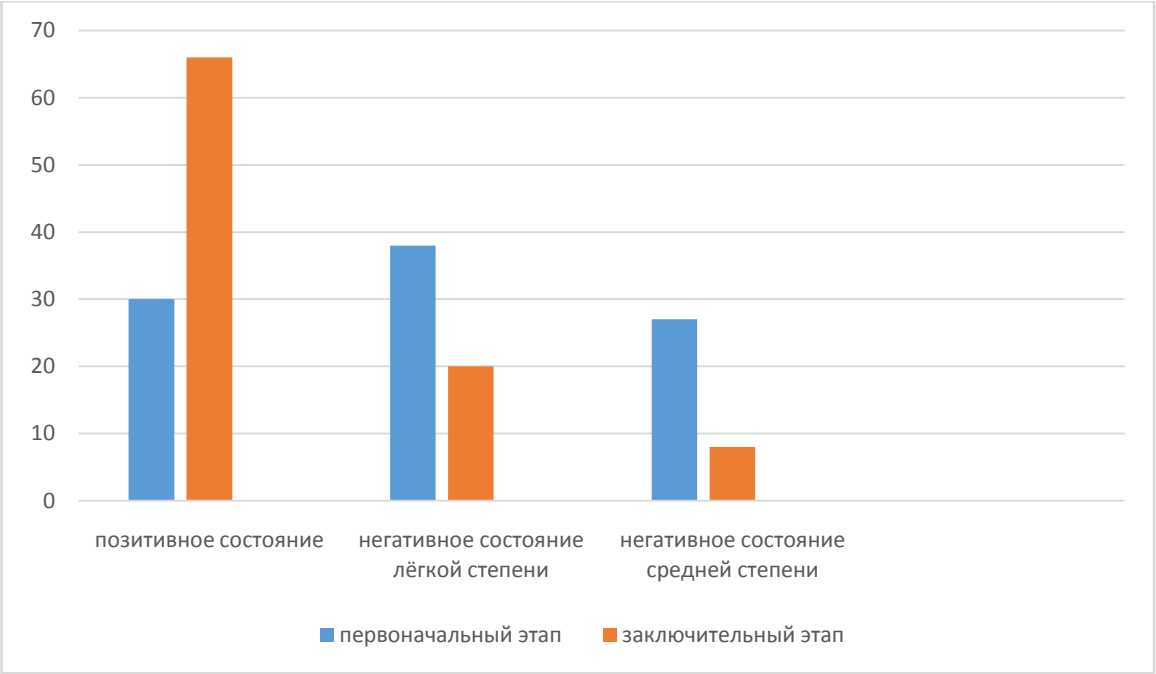

Рис. 7 Сравнение уровня психического состояния экспериментальной группы до и после реализации эксперимента

Видно значительную положительную динамику психического состояния в экспериментальной группе. Дети стали более спокойными, меньше капризничают. Из чего можно заключить, что разработанная нами методика сопровождения даёт положительный эффект.

Повторные результаты по опроснику психической напряжённости детей представлены для наглядности на рисунке 8.

Согласно результатам исследования, большинство детей экспериментальной группы имеют низкий уровень напряжения 61% детей.

Высокий уровень напряжений диагностирован только 6%, тогда как на констатирующем этапе эксперимента таких детей было 23%. Средний уровень психического напряжения у 33%.

Согласно проведённому исследованию контрольной группы - низкий уровень психического напряжения у детей контрольной группы 27%. Средний уровень психического напряжения наблюдается у большинства детей контрольной группы 50%. Достаточно много детей с высоким уровнем психического напряжения 23%.

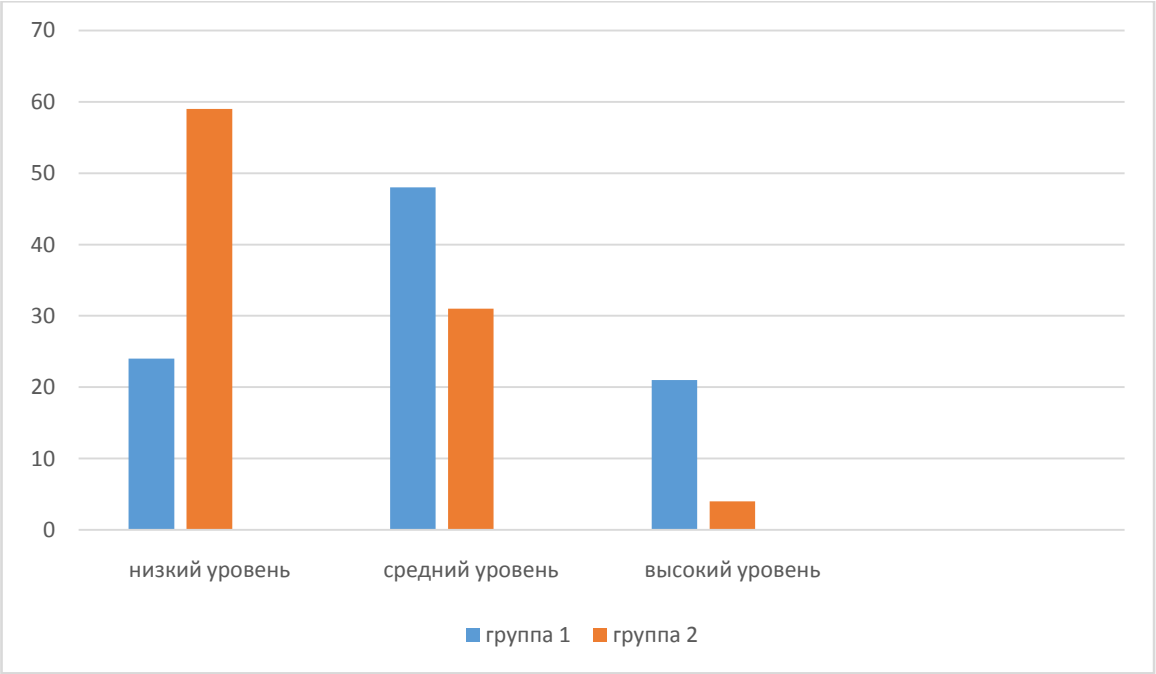

Рис. 8 Сравнение уровня психического напряжения экспериментальной и контрольной групп после реализации эксперимента

Прекрасно видно, что дети экспериментальной группы испытывают большее эмоциональное благополучие, что позволяет положительно оценивать содержание программы сопровождения.

Результаты по методике Захарова А.И. наглядно представлены в Диаграмме 8 (рис. 8).

Согласно проведённому исследованию, психологическое благополучие детей экспериментальной группы гораздо выше, чем на констатирующем этапе эксперимента. Так, по результатам исследования невроз мы можем предполагать у 3% детей, что более чем в три раза меньше, чем на контрольном этапе эксперимента 14%. У 6% невроз либо был, либо разовьётся в ближайшее время, если не предпринимать соответствующих действий по его предупреждению, этот показатель не изменился. Негативное психическое состояние низкой степени испытывают 15%, что меньше, чем на констатирующем этапе эксперимента 18%. Внимание к своему психологическому состоянию требуют 18% детей, а на констатирующем этапе эксперимента 36% Незначительные отклонения выявились у

подавляющего большинства детей экспериментальной группы 58%, тогда как на констатирующем этапе таких детей было 26%.

Согласно проведённому исследованию, у трёх детей контрольной группы 16% мы можем предполагать невроз. У 3 детей невроз развился на фоне адаптационного периода. Негативное психическое состояние низкой степени характерно 21%, внимание требуется 24%, незначительные отклонения характерны всего для 29%детей. Для наглядности изобразим графически.

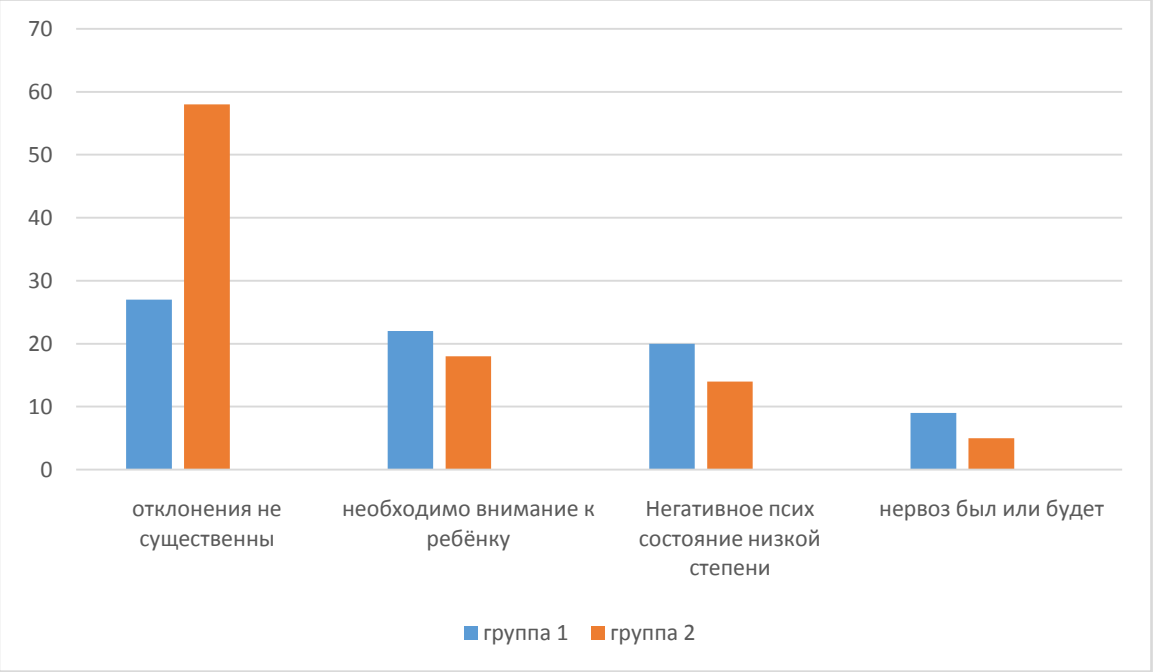

Рис. 9 Сравнение уровня тревожности детей экспериментальной и контрольной групп после реализации эксперимента

Диаграмма 9 наглядно показывает, что уровень психологического благополучия детей экспериментальной группы значительно выше, чем эти показатели в контрольной группе.

Подводя итог исследованию, можно заключить, что разработанная нами программа сопровождения детей раннего возраста в период адаптации к дошкольному образовательному учреждению оказалась эффективной.

Математическая обработка при помощи методов статистики.

Полученные данные исследования по уровню адаптации детей раннего возраста в дошкольном образовательном учреждении подверглись

математико-статистической обработке с помощью стандартных и общепринятых в психологических исследованиях статистических процедур: U-критерия Манна-Уитни и Т-критерия Вилкоксона. U-критерий Манна-Уитни применяется для оценки различий между двумя выборками по уровню какого-либо признака, количественно измеренного.

Были выдвинуты следующие гипотезы:

Уровень признака в группе 2 не ниже уровня признака в группе 1.

Уровень признака в группе 2 ниже уровня признака в группе 1.

Сравнение уровней адаптации детей раннего возраста в дошкольном образовательном учреждении в экспериментальной и контрольное группах

на начальном этапе исследования

Результат: $U_{Эмп}$ = 1025.5

Критические значения $U_{Кр}$

$p \leq 0.01$ $p \leq 0.05$

912 1010

Полученное эмпирическое значение $U_{эмп}$(1025.5) находится в зоне незначимости. Можно сделать вывод о том, что подтверждается первая гипотеза - уровень признака в группе 2 не ниже уровня признака в группе 1.

Т-критерий Вилкоксона применяется для сопоставления показателей, измеренных в двух разных условиях на одной и той же выборке испытуемых.

Сравнение шкалы уровней адаптации детей раннего возраста в дошкольном образовательном учреждении в экспериментальной группе на начальном и констатирующем этапе исследования

Результат: ТЭмп = 65.5

Критические значения Т при n=46

Таблица 2

n	$T_{Кр}$	
	0.01	0.05
46	328	389

Полученное эмпирическое значение $T_{эмп}$ находится в зоне значимости.

В данном случае, большинство сдвигов - выше нуля, то есть, имеют положительные знаки. Итак, типичные сдвиги - положительные. За нетипичный сдвиг было принято нулевое значение.

Можно сделать вывод о том, что подтверждается первая гипотеза – сдвиг в сторону увеличения значений превысил сдвиг в сторону уменьшения значений. Есть тенденция сохранения значений на прежнем уровне.

Сравнение шкалы уровней адаптации детей раннего возраста в дошкольном образовательном учреждении в контрольной группе на начальном и констатирующем этапе исследования

Результат: ТЭмп = 57

Критические значения Т при n=46

Таблица 3.

n	$T_{Кр}$	
	0.01	0.05
46	19	30

Полученное эмпирическое значение $T_{эмп}$ находится в зоне незначимости. Можно сделать вывод о том, что подтверждается вторая гипотеза - сдвиг в сторону увеличения значений не превышает сдвиг в сторону уменьшения значений и тенденцию сохранения их на прежнем уровне.

Выводы по второй главе

В результате проведенной эмпирической работы можно сделать следующие выводы:

1. В период адаптации к дошкольному образовательному учреждению у детей выявлен повышенный уровень тревожности. Процесс психологической адаптации детей раннего возраста в дошкольном образовательном учреждении находятся на низком (26%) и ниже среднего

(38%) уровне. У большинства детей экспериментальной группы негативное психическое состояние. Позитивное состояние в детском саду испытывает только третья часть детей. Подавляющая часть детей экспериментальной и контрольной групп проявляют состояние психологического дискомфорта, который проявился из-за смены привычной обстановки и вхождения в новый коллектив. В результате применения методов математической статистики на первом этапе реализации программы, значимых отличий в показателях обеих групп не выявлено.

2. В результате проведения программы у детей экспериментальной группы выявлено значительное повышение уровня адаптации к условиям ДОУ, возросшая положительная динамика психического состояния, снижение показателя тревожности и уровня психического напряжения в сравнении с первоначальными результатами.

3. Согласно проведённому повторному исследованию, уровень адаптации детей экспериментальной группы значительно повысился. Так, высокий уровень адаптации наблюдается у 30%, что на 30% больше, чем на первоначальном этапе программы. Уровень адаптации выше среднего наблюдается у 28% детей, на первоначальном этапе программы таких было 14%. Средний уровень адаптации характерен для 13%, что значительно ниже, чем первом этапе программы. Уровень адаптации ниже среднего наблюдается у 20% воспитанников, что почти в 2 раза меньше, чем первом этапе программы. Низкий уровень адаптации на контрольном этапе программы лишь у 9%, на первоначальном этапе программы таких было в 2.6 раза больше 24%.

4. Результаты по методике Паровозик следующие. Для большинства детей экспериментальной группы характерно позитивное состояние 68%, на констатирующем этапе эксперимента было вдвое меньше 32%. Негативное психическое состояние средней степени наблюдается у 9% детей, на констатирующем этапе эксперимента таких детей 28%. Негативное

психическое состояние низкой степени характерно для 23%, на первоначальном этапе работы таких 40%.

5. Повторные результаты на втором этапе исследования по опроснику психической напряжённости детей указывают, что большинство детей экспериментальной группы имеют низкий уровень напряжения 61% детей. Высокий уровень напряжений диагностирован только 6%, тогда как на констатирующем этапе эксперимента таких детей было 23%. Средний уровень психического напряжения у 33%. Согласно проведённому исследованию контрольной группы - низкий уровень психического напряжения у детей контрольной группы 27%. Средний уровень психического напряжения наблюдается у большинства детей контрольной группы 50%. Достаточно много детей с высоким уровнем психического напряжения 23%.

6. Результаты по методике Захарова А.И. на втором этапе эксперимента показали, что психологическое благополучие детей экспериментальной группы гораздо выше, чем на констатирующем этапе эксперимента. Так, по результатам исследования в экспериментальной группе невроз мы можем предполагать у 3% детей, что более чем в три раза меньше, чем на контрольном этапе эксперимента 14%. У 6% невроз либо был, либо разовьётся в ближайшее время, если не предпринимать соответствующих действий по его предупреждению, этот показатель не изменился. Негативное психическое состояние низкой степени испытывают 15%, что меньше, чем на констатирующем этапе эксперимента 18%. Внимание к своему психологическому состоянию требуют 18% детей, а на констатирующем этапе эксперимента 36% Незначительные отклонения выявились у подавляющего большинства детей экспериментальной группы 58%, тогда как на констатирующем этапе таких детей было 26%.

Согласно проведённому исследованию, у трёх детей контрольной группы 16% мы можем предполагать невроз. У 3 детей невроз развился на фоне адаптационного периода. Негативное психическое состояние низкой

степени характерно 21%, внимание требуется 24%, незначительные отклонения характерны всего для 29%детей.

7. В результате математической обработки выявлено, что сравнение уровней адаптации детей раннего возраста в дошкольном образовательном учреждении в экспериментальной и контрольное группах на начальном этапе исследования полученное эмпирическое значение $U_{эмп}$(1025.5) находится в зоне незначимости. Можно сделать вывод о том, что подтверждается первая гипотеза - уровень признака в группе 2 не ниже уровня признака в группе 1.

Сравнение шкалы уровней адаптации детей раннего возраста в дошкольном образовательном учреждении в экспериментальной группе на начальном и констатирующем этапе исследования полученное эмпирическое значение $T_{эмп}$ находится в зоне значимости. Можно сделать вывод о том, что подтверждается первая гипотеза – сдвиг в сторону увеличения значений превысил сдвиг в сторону уменьшения значений. Есть тенденция сохранения значений на прежнем уровне.

Сравнение шкалы уровней адаптации детей раннего возраста в дошкольном образовательном учреждении в контрольной группе на начальном и констатирующем этапе исследования полученное эмпирическое значение $T_{эмп}$ находится в зоне незначимости. Можно сделать вывод о том, что подтверждается вторая гипотеза - сдвиг в сторону увеличения значений не превышает сдвиг в сторону уменьшения значений и тенденцию сохранения их на прежнем уровне.

Таким образом, выдвинутая гипотеза, что психологическая адаптация детей раннего возраста в период адаптации к дошкольному учреждению может успешно осуществляться, если используются технологии психолого-педагогической программы, целенаправленно ориентированной на высокий уровень формирования адаптационных комплексных условий.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

По итогам проведённого исследования можно резюмировать следующее. Отдельные аспекты рассматриваемой проблемы психологической адаптации детей раннего возраста к условиям дошкольной образовательной среды достаточно широко представлены в работах российских и зарубежных ученых. Но в полной мере еще не осмыслен вопрос индивидуальных особенностей психологической адаптации детей в комплексе с проблемами семьи, коллектива сверстников и окружающих ребенка взрослых,

Проблеме адаптации особое внимание уделяли такие педагоги и психологи, как Н.Д. Ватутина, Н.Ф. Виноградова, Т. А. Куликова, С. А. Козлова, М.Л. Печора, Р. В. Тонкова-Ямпольская, В.А. Сухомлинский.

В отечественной психологии в содержание понятия «адаптация» большинство авторов включают в него психофизиологические и социально-психологические компоненты (В. Г. Асеев, М. П. Будякиш, Т. Н. Вершинина, И. К. Кряжева, А. А. Руссалинова и др.). Изучаются физиологические механизмы адаптивных реакций в ответ на действия факторов среды, которые обеспечиваются не отдельными органами, а особым образом организованными и соподчиненными между собой функциональными системами, объединяющими центры нервной системы и исполнительные органы, принадлежащие к различным анатомофизиологическим структурам (П. К. Анохин, А. И. Волжин, Ю. К. Субботин и др.). Структурные уровни функциональной системы адаптации привязывают к уровням организации человека, рассматриваемого как биосоциальное единство (К. К. Платонов, В. А. Ганзен). Соответственно, адаптационный процесс рассматривают на различных уровнях его протекания (В. Г. Леонтьев, М. С. Яницкий): социально-психологическом, индивидуального поведения или «собственно психологическом» и на уровне психофизиологической регуляции.

В разработку широкого понимания понятия «адаптация» важнейший вклад внес Ж. Пиаже. Согласно его концепции, адаптация и в биологии, и в психологии рассматривается как единство противоположно направленных процессов: аккомодации и ассимиляции. Первый из них (его, по сути, обозначают термином «адаптация», употребляя последний в более распространенном, узком смысле) обеспечивает модификацию функционирования организма или действий субъекта в соответствии со свойствами среды. Второй же процесс изменяет те или иные компоненты этой среды, перерабатывая их согласно собственным потребностям.

В результате вышеупомянутых исследований утвердилось мнение о том, что решающую роль в этом ряду имеет «собственно психологическая адаптация»), которая в значительной мере оказывает влияние на адаптационные процессы, осуществляющиеся на двух уровнях (Ю. А. Александровский, Ф. Ю. Березин), и которая таким образом является центральным, связующим звеном единой функциональной системы адаптации.

Проанализировав разные точки зрения на данный феномен и изучив различные трактовки понятия адаптации, мы остановимся на определении, что адаптация - это активный процесс изменений функций организма и психики человека применительно к окружающей среде. Если этих изменений недостаточно, то две среды – внутренняя и внешняя – остаются несбалансированными, что позволяет говорить о дезадаптации.

Особенности поведения детей раннего возраста в период адаптации можно охарактеризовать в зависимости от степени тяжести адаптации легкой средней или тяжелой. Важным фактором, влияющим на характер поведения ребенка в процессе привыкания, является личность самого воспитателя и продуманная система психолого-педагогических воздействий, в которых главное место занимает организация деятельности и межличностных контактов ребенка, отвечающая потребностям, которые определяют его поведение.

В ходе теоретического исследования нами выделены следующие факторы, влияющие на адаптацию детей раннего возраста:

- на поведение ребенка откладывают отпечаток и особенности нервной системы, ее тип: сила, подвижность, уравновешенность или неуравновешенность нервных процессов возбуждения и торможения. Особого внимания требуют дети со слабым типом нервной системы. Они очень болезненно переносят любые перемены в жизни и воспитании. Их эмоциональное состояние нарушается при малейших неприятностях, хотя своих чувств они не выражают.

- индивидуальные различия детей. Прежде всего, следует назвать различия в условиях жизни и воспитания детей. Именно условия жизни и воспитания определяют развитие ребенка и являются его движущими силами.

- на поведение и развитие ребенка накладывает отпечаток и состояние его здоровья. Случается, что ребенок не плачет, не выражает негативных внешних проявлений, но теряет в весе, не играет. Его состояние должно беспокоить воспитателей не меньше, чем тех детей, которые плачут, зовут родителей.

- двигательная активность детей. Одни дети подвижны, отдают предпочтение шумным играм, любят побегать, порезвиться; другие – медлительные, предпочитают спокойные игры; третьи – боязливые, сторонятся сверстников и к воспитателю на первых порах относятся с опаской или напротив, не отходят от него, видя в воспитателе своего защитника.

- уровень развития навыков самообслуживания.

Рассмотренные аспекты в ходе работы доказывают, что существует много условий, которые оказывают влияние на адаптацию ребенка раннего возраста к дошкольному учреждению. Первым условием для успешной адаптации детей раннего возраста является работа с родителями до поступления ребенка в детский сад. Второе условие это создание

эмоционально благоприятной атмосферы в группе, а также правильная организация игровой деятельности направленная на формирование эмоционального контакта, доверия детей к воспитателю. Перечисленные условия успешной адаптации детей раннего возраста мы учли при составлении программы по адаптационному развитию детей 2-3 лет в условиях ДОУ. Процесс реализации которой представлен нами во второй главе исследования.

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе МДОУ 138 г.Екатеринбурга.

Группа респондентов – 46 детей в возрасте от 2 до 3-х лет. При проведении подготовительного этапа были сформированы две группы. В группу № 1 (23 человека) входили дети, посещающие детский сад с традиционной организацией педагогического процесса (контрольная группа). В группе № 2 (23 человек) находились дети, участвующие в психолого-педагогическом эксперимента (экспериментальная группа). Так же в исследовании участвовали родителя этих детей.

В результате проведенной эмпирической работы мы сделали следующие выводы:

В период адаптации к дошкольному образовательному учреждению у детей выявлен повышенный уровень тревожности. Процесс психологической адаптации детей раннего возраста в дошкольном образовательном учреждении находятся на низком (26%) и ниже среднего (38%) уровне. У большинства детей экспериментальной группы негативное психическое состояние. Позитивное состояние в детском саду испытывает только третья часть детей. Подавляющая часть детей экспериментальной и контрольной групп проявляют состояние психологического дискомфорта, который проявился из-за смены привычной обстановки и вхождения в новый коллектив. В результате применения методов математической статистики на первом этапе реализации программы, значимых отличий в показателях обеих групп не выявлено.

В результате проведения программы у детей экспериментальной группы выявлено значительное повышение уровня адаптации к условиям ДОУ, возросшая положительная динамика психического состояния, снижение показателя тревожности и уровня психического напряжения в сравнении с первоначальными результатами.

Согласно проведённому повторному исследованию, уровень адаптации детей экспериментальной группы значительно повысился. Так, высокий уровень адаптации наблюдается у 30%, что на 30% больше, чем на первоначальном этапе программы. Уровень адаптации выше среднего наблюдается у 28% детей, на первоначальном этапе программы таких было 14%. Средний уровень адаптации характерен для 13%, что значительно ниже, чем первом этапе программы. Уровень адаптации ниже среднего наблюдается у 20% воспитанников, что почти в 2 раза меньше, чем первом этапе программы. Низкий уровень адаптации на контрольном этапе программы лишь у 9%, на первоначальном этапе программы таких было в 2.6 раза больше 24%.

Результаты по методике «Паровозик» следующие. Для большинства детей экспериментальной группы характерно позитивное состояние 68%, на констатирующем этапе эксперимента было вдвое меньше 32%. Негативное психическое состояние средней степени наблюдается у 9% детей, на констатирующем этапе эксперимента таких детей 28%. Негативное психическое состояние низкой степени характерно для 23%, на первоначальном этапе работы таких 40%.

Повторные результаты на втором этапе исследования по опроснику психической напряжённости детей указывают, что большинство детей экспериментальной группы имеют низкий уровень напряжения 61% детей.
Высокий уровень напряжений диагностирован только 6%, тогда как на констатирующем этапе эксперимента таких детей было 23%. Средний уровень психического напряжения у 33%. Согласно проведённому исследованию контрольной группы - низкий уровень психического

напряжения у детей контрольной группы 27%. Средний уровень психического напряжения наблюдается у большинства детей контрольной группы 50%. Достаточно много детей с высоким уровнем психического напряжения 23%.

Результаты по методике Захарова А.И. на втором этапе эксперимента показали, что психологическое благополучие детей экспериментальной группы гораздо выше, чем на констатирующем этапе эксперимента. Так, по результатам исследования в экспериментальной группе невроз мы можем предполагать у 3% детей, что более чем в три раза меньше, чем на контрольном этапе эксперимента 14%. У 6% невроз либо был, либо разовьётся в ближайшее время, если не предпринимать соответствующих действий по его предупреждению, этот показатель не изменился. Негативное психическое состояние низкой степени испытывают 15%, что меньше, чем на констатирующем этапе эксперимента 18%. Внимание к своему психологическому состоянию требуют 18% детей, а на констатирующем этапе эксперимента 36% Незначительные отклонения выявились у подавляющего большинства детей экспериментальной группы 58%, тогда как на констатирующем этапе таких детей было 26%.

Согласно проведённому исследованию, у трёх детей контрольной группы 16% мы можем предполагать невроз. У 3 детей невроз развился на фоне адаптационного периода. Негативное психическое состояние низкой степени характерно 21%, внимание требуется 24%, незначительные отклонения характерны всего для 29%детей.

В результате математической обработки выявлено, что Сравнение уровней адаптации детей раннего возраста в дошкольном образовательном учреждении в экспериментальной и контрольное группах на начальном этапе исследования полученное эмпирическое значение $U_{эмп}$(1025.5) находится в зоне незначимости. Можно сделать вывод о том, что подтверждается первая гипотеза - уровень признака в группе 2 не ниже уровня признака в группе 1.

Сравнение шкалы уровней адаптации детей раннего возраста в дошкольном образовательном учреждении в экспериментальной группе на начальном и констатирующем этапе исследования полученное эмпирическое значение $T_{эмп}$ находится в зоне значимости. Можно сделать вывод о том, что подтверждается первая гипотеза – сдвиг в сторону увеличения значений превысил сдвиг в сторону уменьшения значений. Есть тенденция сохранения значений на прежнем уровне.

Сравнение шкалы уровней адаптации детей раннего возраста в дошкольном образовательном учреждении в контрольной группе на начальном и констатирующем этапе исследования полученное эмпирическое значение $T_{эмп}$ находится в зоне незначимости. Можно сделать вывод о том, что подтверждается вторая гипотеза - сдвиг в сторону увеличения значений не превышает сдвиг в сторону уменьшения значений и тенденцию сохранения их на прежнем уровне.

Таким образом, выдвинутая гипотеза, что психологическая адаптация детей раннего возраста в период адаптации к дошкольному учреждению может успешно осуществляться, если используются технологии психолого-педагогического сопровождения, ориентированные на высокий уровень формирования познавательных процессов и особенности индивидуальной схемы психического развития дошкольников, доказана.

Список используемой литературы

1. Абрамова Г.С. Практикум по возрастной психологии / Г.С. Абрамова. – М.: Академия, 1998. – 320 с.
2. Аввакумова Л.А. Организационные формы работы с родителями и детьми раннего возраста в условиях адаптации детей к ДОУ // В сборнике: Современные проблемы теории и практики социальной педагогики: работа с семьей 2013. С. 118-122.
3. Аветисян Л.З., Запорожцева Н.Г. Психолого-педагогическая оптимизация успешной адаптации детей раннего возраста к условиям дошкольного образовательного учреждения // Новое слово в науке: перспективы развития. 2014. № 2 (2). С. 26-29.
4. Айзенк Г.Ю. Структура личности: Пер. с англ. / Г.Ю. Айзенк. – СПб.: Ювента; М.: КСП+, 1999. – 464 с.
5. Антоникова С.Р. Инновации в психолого - педагогическом сопровождении адаптации детей раннего дошкольного возраста к условиям пребывания в ДОО // В сборнике: Актуальные проблемы профессионального педагогического и психологического образования. Сборник статей Международной научно-практической конференции. 2017. С. 4-7.
6. Анучина О.А. Организация работы по адаптации детей раннего возраста к условиям детского сада // Педагогический опыт: теория, методика, практика. 2016. № 4 (9). С. 221-224.
7. Барыс И.С. Нетрадиционная форма социализации детей раннего возраста в условиях дошкольного образовательного учреждения // Вопросы дошкольной педагогики. 2016. № 3 (6). С. 81-84.
8. Бабикова О.С., Расовская Н.Д. Социальная адаптация детей раннего возраста в условиях группы кратковременного пребывания в ДОУ // В сборнике: Социализация растущего человека в контексте прогрессивных научных идей XXI века: социальное развитие детей дошкольного возраста. Сборник научных трудов I-ой всероссийской научно-

практической конференции с международным участием. Министерство образования Республики Саха (Якутия); ФГБНУ «Институт управления образованием Российской академии образования»; ФГАОУ ВПО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова», Педагогический институт; Под общей редакцией Т.И. Никифоровой, Т.И. Гризик, Л.А. Григорович. 2015. С. 51-53.

9. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф.Б. Березин. Л.: Наука, 1988.— 260 с.
10. Бежаева Д.Н., Зиновенко О.А. Особенности адаптации детей раннего возраста к условиям детского сада // В сборнике: Аспекты и тенденции педагогической науки Материалы I Международной научной конференции. 2016. С. 34-37.
11. Бичерова Е.Н. Взаимосвязь эмоциональных особенностей детей дошкольного возраста и социально-психологической адаптации к детскому саду // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2015. № 44. С. 22-26.
12. Бобылева А.Г. Проблема адаптации детей раннего возраста к условиям ДОУ // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. 2017. № 1. С. 247-254.
13. Богданова В.В., Желтикова Н.Ф. Психологические особенности адаптации ребенка 2-3 лет к детскому саду // В сборнике: Теоретико-методологические и прикладные аспекты социальных институтов права, экономики, управления и образования Материалы Всероссийской научной конференции с международным участием. Гуманитарно-социальный институт. 2016. С. 179-183.
14. Буриличева Л.И. Комплексный подход в работе воспитателя ДОУ с детьми раннего возраста // Молодой ученый. 2013. № 12 (59). С. 419-421.
15. Бусыгина А.Л., Архипова И.В., Фирсова Т.А. Исследование социальных и нейропсихологических показателей адаптации детей дошкольного

возраста // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 300-309.

16. Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений / В.К. Вилюнас. - М.. Изд-во Моск. Ун-та, 1976. - 143 с.
17. Возрастная и педагогическая психология. / Под ред. А.В. Петровского. — М.: Просвещение, 1973. - 245 с.
18. Волкова Р.Н. Создание оптимальных условий для комфортной адаптации детей 2-3 лет к условиям ДОУ через организацию взаимодействия педагогов и родителей // Дошкольная педагогика. 2015. № 8 (113). С. 48-50.
19. Вундт В. Основы физиологической психологии. Чувства и аффекты / В. Вундт - Л., 1980. - Вып. 55. - Т. 3. - 216 с.
20. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. - СПб.: СОЮЗ, 1999. - 224 с.
21. Глебов В.В. Адаптация детей раннего возраста к условиям дошкольного образовательного учреждения // Дошкольное воспитание. 2013. № 11. С. 116-120.
22. Гомзякова Я.С. Здоровьесбережение в период адаптации детей в младшей группе // Педагогическое мастерство и педагогические технологии. 2015. № 1 (3). С. 304-306.
23. Горшкова Е.В. Использование здоровьесберегающих технологий в работе с детьми младшего возраста в период адаптации к условиям ДОУ // В сборнике: Формирование здорового образа жизни. передовой опыт социально-педагогической работы с детьми и семьей. Материалы областной межведомственной научно-практической конференции. 2016. С. 213-218.
24. Гудкова А.С. Психолого - педагогическое сопровождение детей раннего возраста в период адаптации к условиям детского сада // В сборнике: Актуальные вопросы реализации ФГОС дошкольного и начального общего образования сборник статей по материалам Всероссийской

научно-практической конференции. Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина. 2017. С. 71-73.

25. Гущина Л.Е., Гущина Н.Х. Особенности адаптации детей раннего возраста к дошкольному образовательному учреждению // В сборнике: Научные тенденции: педагогика и психология сборник научных трудов по материалам IX международной научной конференции. Международная Научно-Исследовательская Федерация «Общественная наука». 2017. С. 40-42.
26. Диагностическое обследование детей раннего и младшего дошкольного возраста. / Под ред. Н.В. Серебряковой. – СПб.: Каро, 2005.
27. Жданова С.А. Адаптация детей раннего возраста к условиям дошкольного образовательного учреждения // В сборнике: Научное творчество молодежи как ресурс развития современного общества Сборник статей по материалам региональной научно-практической конференции молодых исследователей. Мининский университет. 2016. С. 152-156.
28. Житникова А.А. Адаптация детей младшего дошкольного возраста к условиям дошкольного образовательного учреждения // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2015. Т. 10. С. 281-285.
29. Заздравных И.И., Карачевцева Н.Н. Адаптация ребенка к условиям дошкольного образовательного учреждения (из опыта работы) // Актуальные направления научных исследований: от теории к практике. 2016. № 1 (7). С. 121-122.
30. Зенкина И.С. Взаимодействие с родителями как условие успешной адаптации детей в ДОУ // В сборнике: Теоретические и практические вопросы психологии и педагогики. Сборник статей Международной научно-практической конференции. Ответственный редактор: Сукиасян Асатур Альбертович. 2015. С. 193-195.
31. Зорина Т.Д., Сарварова Ж.Г., Вагапова В.А. Здоровьесберегательная деятельность в период адаптации ребёнка к условиям детского сада //

Актуальные направления научных исследований: от теории к практике. 2015. № 1 (3). С. 95-96.

32. Кантор И.В. Адаптация детей к условиям дошкольной организации в концепции ФГОС ДО // Воспитание и обучение детей младшего возраста. 2017. № 6. С. 174-175.

33. Корсун Т.А. Психолого-педагогические условия успешной адаптации в ДОУ // Педагогический опыт: теория, методика, практика. 2014. № 1 (1). С. 59-63.

34. Красношлык З.П. Организация педагогических условий для успешной адаптации младших дошкольников к условиям детского сада // В сборнике: Современные тенденции в фундаментальных и прикладных исследованиях сборник научных трудов по материалам Третьей Международной научно-практической конференции. 2015. С. 97-100.

35. Крыжановская Н.В., Непомнящая Н.А. Исследование процесса адаптации младших дошкольников к условиям образовательной среды дошкольного образовательного учреждения // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2016. Т. 44. С. 206-215.

36. Курносова А.А. Теоретические аспекты влияния сплоченности семьи, на адаптацию часто болеющего ребенка младшего дошкольного возраста К ДОУ // В сборнике: Семья и ребенок в современном мире: проблемы и перспективы. Материалы круглого стола в рамках IV Международного научно-образовательного форума "Человек, семья и общество: история и перспективы развития". Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; Научные руководители: Л.В. Доманецкая, Е.Ю. Дубовик. 2015. С. 15-22.

37. Лимонова И.В. Организация деятельности групп кратковременного пребывания по социально-культурной адаптации детей двух-трех лет // Казанская наука. 2015. № 1. С. 176-178.

38. Малкова Е.Ю. Проблема адаптации детей раннего возраста к новым социальным условиям // В сборнике: Педагогическое мастерство Материалы II Международной научной конференции. 2012. С. 86-88.
39. Медведева С.С., Гусева И.В. Психолого-педагогические условия успешной адаптации в ДОУ // Педагогический опыт: теория, методика, практика. 2015. Т. 1. № 3 (4). С. 123-124.
40. Милославова И.А. Социальная адаптация: анализ понятия / И.А. Милославова. - Л., 1975. с. 143.
41. Мингалева Л.А. Адаптация детей раннего возраста к условиям ДОУ с помощью семейного клуба «Вместе с мамой веселей» // Вопросы педагогики. 2016. № 12. С. 34-39.
42. Мишарина А.Е. Социально - психолого - педагогическое сопровождение адаптации детей раннего возраста к условия ДОУ // Новая наука: психолого-педагогический подход. 2017. № 2. С. 110-112.
43. Моторина Н.В. Исследование индивидуально-психологических особенностей детей раннего возраста, характеризующихся тяжелой степенью адаптации к условиям дошкольной образовательной организации // Национальная Ассоциация Ученых. 2015. № 2-8 (7). С. 125-127.
44. Мымрикова М.А., Мамедова Л.В. Особенности адаптации детей раннего возраста к детскому саду // Международный студенческий научный вестник. 2016. № 6. С. 112.
45. Найбауэр А.В. Гибким режим работы группы раннего возраста в процессе организации адаптационного периода в ДОУ // Детский сад от А до Я. 2012. № 5 (59). С. 26-34.
46. Непомнящая Н.А., Долгова В.И., Крыжановская Н.В. Моделирование процесса адаптации младших дошкольников к условиям образовательной среды дошкольного образовательного учреждения // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2017. Т. 39. С. 2346-2350.

47. Никитина А.Ю. Программа психолого-педагогической помощи в период адаптации детей раннего возраста к условиям ДОУ // В сборнике: Проблемы и перспективы науки и образования материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 2016. С. 27-34.
48. Новичихина М.А. Взаимодействие ДОУ и семьи как одно из условий успешной адаптации детей // Педагогический опыт: теория, методика, практика. 2015. № 2. С. 224-227.
49. Обухова Л. Ф. Детская психология / Л.Ф. Обухова. - М.: Российское педагогическое агентство. 1996. - 374с.
50. Пахоменкова Е.А. Психолого-педагогическая коррекция адаптации детей младшего дошкольного возраста к условиям ДОУ // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2015. Т. 10. С. 201-205.
51. Петрухина Т.В. Взаимодействие дошкольных образовательных организаций с семьями воспитанников в период адаптации // В сборнике: Развитие родительских компетенций. Материалы всероссийской научно-практической конференции (с международным участием). Отв. ред. Т.А. Семенова . 2015. С. 184-188.
52. Перадзе О.В. Психолого-педагогические основы организации адаптации и организация адаптации детей раннего возраста к условиям ДОУ // Наука и Мир. 2015. Т. 2. № 11 (27). С. 82-84.
53. Платонова А.Н., Николаев Е.В. Адаптация детей раннего возраста в условиях ДОУ // В сборнике: Актуальные проблемы развития личности в онтогенезе материалы IV Всероссийской научно–практической конференции. 2015. С. 157-159.
54. Промтова Е.Е. Влияние типа семьи на социально-психологическую адаптацию детей раннего возраста к условиям ДОУ // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2015. № 43. С. 91-93.

55. Поршнева Ю.В. Проблема адаптации в разрезе фундаментальных наук. адаптация к ДОУ: ее сущность и закономерности // Обучение и воспитание: методики и практика. 2015. № 20. С. 137-142.
56. Пятигора Л.Е. Система модульного управления адаптацией детей младшего дошкольного возраста в дошкольном образовательном учреждении // В сборнике: Инновации в современной науке материалы XIII международного летнего симпозиума. Центр научной мысли. 2016. С. 71-75.
57. 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.
58. Реан А.А. К проблеме социальной адаптации личности / А.А. Реан // Вестник СПбГУ: Серия экономики, философии, психологии, права. – СПб, 1995. № 3. с. 75.
59. Рыжонкова О.А. Психолого-педагогические аспекты адаптации детей к условиям ДОУ // В сборнике: Психология и педагогика: теоретический и практический взгляд Сборник статей международной научно-практической конференции. Ответственный редактор: Сукиасян Асатур Альбертович. 2015. С. 131-134.
60. Сибилева Л.В., Семенова И.С. Факторы эффективной адаптации ребенка к дошкольному учреждению // В сборнике: Наука, образование и инновации. Сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции: в 3 частях. 2017. С. 32-35.
61. Соколова Н.А., Вахуренкова Е.Н. Факторы адаптации детей к условиям дошкольного образовательного учреждения // Международный журнал экспериментального образования. 2017. № 3-1. С. 102-105.
62. Солосятова Е.А. Психолого-педагогические особенности адаптации детей к детскому образовательному учреждению // В сборнике: Педагогика и психология: современный взгляд на изучение актуальных проблем

сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. 2017. С. 27-29.

63. Тимохова Т.В. Психологическое сопровождение процесса адаптации детей дошкольного возраста к условиям ДОУ // Научно-методический журнал Педагогический поиск. 2014. № 7. С. 61-63.

64. Тимофеева В.В. Организация успешной адаптации детей к дошкольному учреждению посредством создания целеноправленного комплекса мероприятий // В сборнике: Современные проблемы психолого-педагогического сопровождения детства. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Под редакцией Г. С. Чесноковой; Новосибирский государственный педагогический университет. 2014. С. 79-81.

65. Трофимова О.В., Волкова Т.М., Галка Н.А. Организация успешной адаптации детей к дошкольному учреждению посредством создания целенаправленного комплекса мероприятий // В сборнике: Педагогическое мастерство Материалы Международной научной конференции. 2012. С. 139-142.

66. Феоктистова С.В., Хмелькова М.А. Психолого-педагогическое взаимодействие субъектов образовательного процесса как условие успешной адаптации детей к школе / Москва, 2013.

67. Фролова И.В. Психолого-педагогическое сопровождение детей младшего дошкольного возраста в процессе социализации и адаптации к условиям ДОУ // В сборнике: Социальная педагогика и социальная работа: вчера, сегодня, завтра материалы VIII Международных социально-педагогических чтений им. Б.И.Лившица, посвященные 25-летию социальной педагогики и социальной работы в России. 2017. С. 97-100.

68. Хачатрян Л.Г., Максимова М.С., Ожегова И.Ю., Белоусова Н.А., Шишов А.Я. Особенности первичной психосоматической адаптации у детей в дошкольных учреждениях и пути ее коррекции // Вопросы практической педиатрии. 2016. Т. 11. № 3. С. 57-61.

69. Хохлова А.Н., Чешкова Т.Н. Анализ процесса адаптации детей к условиям ДОУ // В сборнике: Современные проблемы развития образования и воспитания молодежи сборник материалов 10-ой международной научно-практической конференции. 2015. С. 33-34.
70. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах / Д.Б. Эльконин. М. – Воронеж, 1997. – 416с.
71. Яманова С.А. Психолого-педагогическая поддержка позитивной социализации детей раннего возраста в условиях адаптации в ДОУ // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы развития. 2016. № 4 (11). С. 28-32.

Приложение 1

Памятка «Методы контроля поведения ребенка»

Контроль за развитием ребенка носит комплексный характер: это оценка состояния здоровья, физического и психического развития детей, их поведения.

За поведением детей воспитатель следит ежедневно. Следует учитывать настроение, сон, аппетит, характер бодрствования, индивидуальные особенности, черты личности. Для этого можно пользоваться следующей памяткой.

Методы контроля поведения ребенка.

1.Настроение:

бодрое, спокойное,раздражительное, подавленное, неустойчивое.

Бодрое

– положительно относится к окружающему, реакция эмоционально окрашены,часто улыбается, смеется, охотно контактирует с окружающим.

Спокойное –

положительно относится к окружающему, реакции менее эмоционально окрашены, меньше контактирует с окружающими.

Раздражительное, возбужденное состояние

– имеет место аффективные вспышки возбуждения, конфликтность, могут наблюдаться озлобленность, крик.

Подавленное настроение

– ребенок вял, бездеятелен, пассивен, замкнут, грустен,может плакать тихо, долго.

Неустойчивое

– быстро переходит из одного состояние в другое, может весело смеяться и тут же заплакать, часто вступает в конфликты или замыкается.

2.Сон:

засыпание, характер сна,продолжительность.

Засыпание

– быстрое, медленное(более 10-15 минут), спокойное, неспокойное, с дополнительными воздействиями.

Характер сна

– глубокий, неглубокий,спокойный, неспокойный.

Продолжительность

– сон короткий,длительный, соответствующий возрасту.

3.Аппетит:

хороший, неустойчивый,избирательное отношение к пище, плохой.

4.Характер бодрствования:

ребенок активный, малоактивный, пассивный.

5.Индивидуальные особенности,некоторые черты личности ребенка:

Социальные связи

– контактен,доброжелателен, правильно реагирует на оценку взрослых, инициативен в играх и т.п.

Познавательные способности

–проявляет интерес к занятиям, окружающему, легко обучаем, внимание достаточно устойчивое.

Обидчив, застенчив, медлителен или чрезмерно подвижен.

Имеются *отрицательные привычки* –сосет палец, раскачивается, грызет ногти и пр.

Приложение 2

Анкета для родителей: «Готов ли Ваш ребенок к поступлению в детский сад?»

Ф.И.ребенка
_____
_
1. Какое настроение преобладает у ребенка?
а) бодрое, уравновешенное
б) раздражительное, неустойчивое
в) подавленное
2. Как ребенок засыпает?
а) быстро (до 10 мин.)
б) медленно
в) спокойно
г) не спокойно
3. Что Вы делаете, чтобы ребенок заснул?
а) дополнительные воздействия _____
(какие?)
б) без дополнительных воздействий
4. Какова продолжительность сна ребенка?
а) 2 часа
б) менее часа
5. Какой аппетит у Вашего ребенка?
а) хороший
б) избирательный
в) неустойчивый
г) плохой
6. Как относится Ваш ребенок к высаживанию на горшок?
а) положительно
б) отрицательно
в) не просится, но бывает сухой
г) не просится и ходит мокрый
7. Есть ли у Вашего ребенка отрицательные привычки?
а) сосет пустышку, сосет палец, раскачивается, другие _____
(указать)
б) нет отрицательных привычек
8. Интересуется ли Ваш ребенок игрушками, предметами дома и в новой обстановке?
а) да
б) нет
в) иногда

9. Проявляет ли ребенок интерес к действиям взрослых?
а) да
б) нет
в) иногда
10. Как играет Ваш ребенок?
а) умеет играть самостоятельно
б) не всегда
в) не играет сам
11. Взаимоотношения со взрослыми:
а) легко идет на контакт
б) избирательно
в) трудно
12. Взаимоотношения с детьми:
а) легко идет на контакт
б) избирательно
в) трудно
13. Отношение к занятиям (внимателен, усидчив, активен)?
а) да
б) нет
в) не всегда
14. Есть ли у ребенка опыт разлуки с близкими?
а) да
б) нет
в) перенес разлуку легко
г) тяжело
15. Есть ли аффективная привязанность к кому-либо из взрослых?
а) да
б) нет

Приложение 3

Анкета для родителей.

Уважаемые родители!

Приглашаем Вас принять участие в анкетном опросе. Ваши ответы помогут сотрудникам детского сада лучше узнать особенности и желания Вашего ребенка – для создания благоприятных условий его развития.

1. Ребенок:

Ф.И._____

Дата рождения_____

Домашний адрес, телефон_____

2. Мать:

Ф.И.О._____

Год рождения_____

Образование, специальность, место работы_____

Ф.И.О._____

Год рождения_____

Образование, специальность, место работы_____ _____

Состав семьи (кто постоянно проживает с ребенком)_____

5. Есть ли в семье другие дети, их возраст, каковы взаимоотношения с ними_____ _____
6. К кому из членов семьи ребенок больше привязан_____ _____
7. Часто ли болеет ребенок, какие тяжелые заболевания, травмы перенес _____ _____ _____
8. Основные виды игр и занятий дома_____

9. Какие игрушки любит, кто их убирает_____ __

10.Охотно ли вступает в контакты, общение (нужное подчеркнуть):

- с детьми своего возраста да нет
- с детьми старшего возраста да нет
- с незнакомыми взрослыми да нет
- с родными да нет

11. Каким Вы считаете своего ребенка (подчеркните):

- спокойным; малоэмоциональным; очень эмоциональным

12. Что умеет делать ребенок самостоятельно_____

13. Выполнение каких режимных моментов доставляет Вам больше всего трудностей дома (нужное подчеркнуть): подъем, умывание, кормление, укладывание спать, другое

(допишите)_____
_____

14. Какой аппетит у Вашего малыша (нужное подчеркнуть): хороший; ест все; плохо и мало; в зависимости от того, что в тарелке.

Как Вы его кормите дома (нужное подчеркнуть): он ест сам; сначала ест сам, потом докармливаем; чаще его кормят с ложки взрослые; ест аккуратно; не очень аккуратно; мы добиваемся, чтобы он ел все, что дают; мы разрешаем не есть то, чего он не хочет; пусть ест, сколько хочет; тарелка должна быть чистой.

15. Как засыпает ребенок дома (нужное подчеркнуть): быстро; медленно; сам; с ним рядом сидит кто-то из взрослых; иногда мочится во сне; раздевается перед сном сам; одевается после сна сам; его раздевают и одевают взрослые.

Спасибо!

Приложение 4

Тематический план мероприятий для детей

	Содержание	Формы работы
СЕНТЯБРЬ	1. Приход в дет. сад, знакомство 2. Социальная игра с ребенком, соотносящие, орудийные и игровые действия 3. Формирование позитивного состояния ребенка	**Игры с воспитателем** «Давайте познакомимся», «Назови себя ласково» и др. **Игры на развитие коммуникации** «Давайте познакомимся», «Клубочек», «Доброе животное» **Общение:** ситуации «Игрушки, которые живут в нашей группе», «Покажем мишке уголок природы», «В какие игры можно играть в группе», «Как дети полюбили ходить в детский сад» **Художественная литература:** потешка для новичков «Кто из нас хороший?», стихи А. Барто, С.Я. Маршака и Е. Благининой **Элементы театрализованной деятельности** «Давайте познакомимся» Работа ребенка по самообслуживанию проводится на основе показа – как есть, одеваться, причесываться, держать ложку или чашку, ходить на горшок. Игры и занятия на развитие орудийных и соотносящих действий с игрушками и их заменителями (вкладыши различной формы, кубики, пирамидки, матрешки, совочки и пр.). **Игры-занятия** «Уложим куклу Катю спать», «Оденем куклу на прогулку», «Научим куклу раздеваться» **Разминка**: «Где же наши ручки?», «Шаловливые ножки» **Игры** «Медвежонок в берлоге»; «Собери мячики» (развиваем речевое дыхание) - ребятки стоят на полу, делают шумный вдох носом, наклоняясь, на выдохе поднимают разкиданные мячики и собирают их в корзину. **Зарядка в стихах** «Шел козел по лесу» **Подвижные игры** «Карусели», «Раздувайся, пузырь», «С кочки на кочку», «Мы топаем ногами», «Курочка и цыплята», «Птички летают» **Пальчиковые игры** «Где же наши ручки?», «Сорока- ворона», «Утята»

ОКТЯБРЬ	1. Эмоции, снятие тревожности и развитие коммуникации 2. Социальная игра с ребенком, соотносящие, орудийные и игровые действия 3. Формирование позитивного состояния ребенка 4. Обучающие игры	**Игры** «Давайте познакомимся», «Ладонь в ладонь», «Змейка», «Изобрази героя» (игра-имитация), «Дождик и солнышко», «Мартышки», «Дотронься», «Наши герои», беседа «Что такое хорошо и что такое плохо», ситуации «Попроси игрушку» и «Собачке грустно, у нее нет друзей» **Художественная литература**: сказка «Колобок», потешка «Водичка серебристая», «Петушок и его семья», рассказывание сказки «Рукавичка», инсценировка «Курочка Ряба», сказка «Три медведя», песенка «Все игрушки хороши» **Игры-занятия** «Как мы гуляем», «Катя умывается», «Оденем Катю на прогулку», «Как мы помогаем маме», «Как правильно мыть ручки», «Научим Катю раздеваться», «Сделаем Кате комнату», «В гостях у мишки: наводим порядок» **Зарядка в стихах** «Гномики» **Разминка:** «Где же наши ручки?», «Шаловливые ножки» **Игры** «Страшный сон зайчонка» (развитие дыхания) – частое поверхностное дыхание ртом. «Велосипед» (укрепление мышц ног и брюшного пресса, ритмизация движений в соответствии со стихотворным текстом) – дети сидят на полу, опираясь спиной о стену, и делают движения под стихотворные строчки; «Солнышко и туча» **Подвижные игры**: «Карусель», «Мы топаем ногами», «Солнышко и дождик», «Гуси», «Поезд», «Пузырь», «Журавли – лягушки», «Догонялки», имитация движений животных **Пальчиковые игры**: «Наша семья», «На руках у нас 5 пальцев», «Зайчик», «Пальчики здороваются», «Мы считаем» «Кто чем питается», «Узнай и назови зверей», «Поручения», «Разложи по цвету», «Что делаем сначала, что потом», «Где чей домик», «Что изменилось?», «Узнай по голосу», «Найди предмет по описанию», «Назови животное и как оно кричит», «Найди свою маму».

НОЯБРЬ	1. Эмоции, снятие тревожности и развитие коммуникации	**Игры:** «Зоопарк», «Назови друга ласково», «Добрая нежная рука», «Если «да» - похлопай, если «нет» - потопай», «Что подарить другу», «Я и моя мама», «Как мы веселимся», «Найди отличие», «Кто как ходит», «Играть нужно дружно» **Художественная литература:** рассказывание сказки К. Чуковского «Федорино горе», чтение стих-я Е. Благининой «Научу обуваться и братца», С. Маршака «Мой веселый, звонкий мяч»
	2. Социальная игра с ребенком, соотносящие, орудийные и игровые действия	**Игры-занятия:** «Накормим кукол обедом», «Расскажи, что видишь на картинке», «Накроем стол для гостей», ситуации «Маша хочет кушать, тарелка есть, а ложки нет» (предметы-заместители), игра-имитация «Медведь», инсценировка «День рождения Чебурашки»
	3. Формирование позитивного состояния ребенка	**Зарядки в стихах** **Игры** «Покачай игрушку на животике» (развитие дыхания, активизация процесса вдох-выдох) – дети лежат на спине, игрушки помещают на живот, на шумном вдохе поднимают игрушку животом, на произвольном выдохе опускают ее. «Вот как мы умеем!» (массаж всего тела, развитие общей подвижности) – дети лежат на животе, затем крадутся на четвереньках, как «разведчики», «плывут» в воде, «ныряют» в шарики и т.д. **Подвижные игры:** «Куры и петух», «Солнышко и дождик», «Птички летают» и др.
	4. Обучающие игры	«Что изменилось?», «Чудесный мешочек», «Найди предмет по описанию», «Сложи картинку», «Кто скорее соберет», «Узнай и назови», «Угадай, что звучит», «Чьи дети», «Кто позвал»
ДЕКАБРЬ	Родительское собрание с целью подведения итогов психолого-педагогического сопровождения.	