

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт психолого-педагогического образования
Кафедра педагогики детства

БАРАХТЕНКО ВАЛЕНТИНА ВАСИЛЬЕВНА

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ПОВЕДЕНИЯ В УСЛОВИЯХ
ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

Направление подготовки 44.03.01 Педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы
Дошкольное образование

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой
к.п.н., доцент Яценко И.А.

21.05.2018

Научный руководитель
к.п.н., доцент Каблуква И.Г.

21.05.2018

Дата защиты

26.06.2018

Обучающийся

Барахтенко В.В.

21.05.2018

Оценка _____

Красноярск 2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРИТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ПОВЕДЕНИЯ	6
1.1. Понятие нарушения поведения в современной науке	6
1.2. Особенности нарушений поведения детей дошкольного возраста 10	
1.3. Условия преодоления нарушений поведения детей старшего дошкольного возраста.....	19
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1	31
ГЛАВА 2. РЕАЛИЗАЦИЯ УСЛОВИЙ ПРЕОДОЛЕНИЯ НАРУШЕНИЙ ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	33
2.1. Изучение нарушений поведения детей старшего дошкольного возраста	33
2.2 Опыт реализации педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с нарушениями поведения	38
2.3 Анализ и интерпретация результатов исследования.....	51
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2	55
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	58
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	62
ПРИЛОЖЕНИЯ	66

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время все чаще родители обращаются за помощью к педагогам с проблемой нарушения поведения детьми дошкольного возраста, т.е. отмечается устойчивая тенденция увеличения количества дошкольников, поведение которых не соответствует нравственным и социальным нормам.

Нарушение поведения в психолого-педагогической литературе определяется через такие понятия, как «трудный», «трудновоспитуемый», «педагогически запущенный» ребенок, «неблагополучное развитие», «отклоняющееся поведение», «девиантное поведение». Список понятий можно продолжить, потому как единого определения данному термину в психолого-педагогической литературе пока нет.

Изучением нарушений поведения в дошкольном возрасте занимались такие ученые как: С. Д. Арзуманян, Л. С. Алексеева, М. В. Львова, Б. С. Братусь, Н. В. Бондаренко, А. Д. Вислова, Я. И. Гишинский, Д. П. Дирбенеv, И. С. Кон, Ю. А. Клейберг, В. Т. Кондратенко, Т. Н. Курбатова, И. А. Фурманова.

На современном этапе развития психолого-педагогической науки исследователей все больше интересует проблема изучения причин возникновения в поведении ребенка различных типов нарушений, а также разработки программ их предупреждения и преодоления. Анализ исследований за последние годы показал, что работы таких ученых как Беличева С.Д., Дубровина И.В., Кон И.С., Кондратенко И. Г и Личко А.Е., Венгер А.Л. посвящены изучению, разработке способов диагностики и преодолений нарушений поведения.

Исследования показывают, что отсутствие своевременных мер по предупреждению и исправлению недостатков поведения приводит к тому, что ребенок приобретает привычку вести себя не организованно, недисциплинированно [3]. Грамотное психолого-педагогическое сопровождение ребенка, имеющего различные нарушения в поведении,

позволит избежать многих трудностей и патологий в ходе его психического и личностного развития, а также обеспечит максимальную реализацию всех имеющихся у него способностей [9].

Таким образом, можно говорить о существовании **противоречий** между:

1. социальным заказом на эффективную профилактику и коррекцию нарушений поведения детей и отсутствием необходимой методической поддержки педагогов по их реализации в практике работы с дошкольниками;
2. требованиями системы образования в индивидуализации и дифференциации взаимодействия субъектов образовательного процесса с учетом их потребностей и интересов и ориентацией в решении специфических задач на универсальные методы, формы и средства.

Таким образом, актуальным становится вопрос о выделении и обосновании условий эффективного педагогического сопровождения детей с нарушением поведения в группе детского сада, что определило тему нашего исследования **«Педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста с нарушением поведения в условиях дошкольной образовательной организации»**

Цель настоящей работы: выделить и теоретически обосновать условия эффективного педагогического сопровождения детей с нарушением поведения в группе детского сада.

Объект исследования: педагогическое сопровождение детей с нарушением поведения

Предмет исследования: условия эффективного педагогического сопровождения детей с нарушением поведения в группе детского сада.

Гипотеза исследования: педагогическое сопровождение детей с нарушением поведения в группе детского сада будет эффективным при реализации следующих условий:

- развитие способности педагогов к сопровождению детей старшего дошкольного возраста с нарушениями поведения;

- организация психолого-педагогического просвещения и помощи родителям детей с нарушениями поведения;
- организация игр с детьми старшего дошкольного возраста, направленных на освоение социально-одобряемых способов поведения.

Задачи исследования:

1. рассмотреть и конкретизировать понятие нарушение поведения в психолого-педагогической научной, методической и учебной литературе;
2. выделить и проанализировать научные подходы к понятию нарушение поведения детей дошкольного возраста; охарактеризовать особенности нарушения поведения детьми дошкольного возраста;
3. описать условия педагогического сопровождения детей в группе детского сада, способствующий предотвращению нарушений в поведении детей.

Методы исследования: общетеоретические (анализ, синтез, обобщение психолого-педагогической литературы, абстракция и конкретизация, индукция и дедукция, сравнение, классификация); эмпирические (проективные методы, педагогический эксперимент, количественный и качественный анализ результатов исследования).

Практическая значимость исследования определяется тем, что материалы исследования и полученные результаты могут быть использованы в работе педагогов с детьми дошкольного возраста, имеющих нарушения поведения, в группе детского сада.

ГЛАВА 1. ТЕОРИТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ПОВЕДЕНИЯ

1.1. Понятие нарушения поведения в современной науке

Прежде чем говорить о нарушениях поведения, необходимо разобрать понятием «поведение» в научной литературе.

Как показал анализ термина «поведение» - это сложное явление, которое формировалось в процессе многих лет эволюции и детерминировано не только социальным окружением, уровнем образования, полом и возрастом, оно также генами.

Согласно биологическому определению рассматриваемого понятия, поведение — это сложившийся тип взаимодействия живого организма с окружающей средой. Поведение обуславливается способностью изменять свои действия под воздействием внутренних и внешних факторов [4, с.483].

В психологическом определении доминирует позиция С.Л. Рубинштейна, который рассматривает его как определённым образом организованную деятельность, осуществляющую связь организма с окружающей средой [6].

С точки зрения педагогической науки поведение – это осознанный или неосознанный эмоционально окрашенный способ реакции человека на определенную ситуацию, вызванную тем или иным желанием в разных обстоятельствах [34, с. 272].

На сегодняшний день в психолого-педагогической науке имеются сведения о структуре поведенческого акта, проявлениях, видах, типах, а также совокупности внутренних и внешних факторов, влияющих на поведение человека. Так в структуру человеческого поведения входят: мотивация и целеполагание, эмоциональные процессы, саморегуляция,

когнитивная переработка информации, речь, вегето-соматические проявления, движения и действия. Основные формы поведения: вербальное и невербальное, осознаваемое и неосознаваемое, произвольное и непроизвольное.

А.А. Северный и Н.М. Иовчук ссылаясь на существующее в психологии определение поведения как взаимодействие живого существа с окружающей средой, опосредованное его внешней и внутренней активностью, «разводят» нормальное и отклоняющее поведение [38].

По их мнению, «нормальное поведение – это взаимодействие человека с микросоциальной средой, адекватно отвечающее потребностям и возможностям его развития и социализации при адекватном учёте данной средой его индивидуальности в её динамических возрастных, рефлексивных и, в ряде случаев, патологических проявлениях». Из этого определения вытекает одно из главных условий нормального поведения человека: если его окружение способно своевременно и адекватно реагировать на те или иные его особенности, то его поведение всегда или почти всегда будет нормальным, т.е. отвечающим индивидуальным потребностям и возможностям его развития и адекватной социализации. Под отклоняющимся поведением ими подразумевается такое взаимодействие человека с микросоциальной средой, которое нарушает его развитие и социализацию вследствие отсутствия адекватного учёта средой особенностей его индивидуальности и проявляется поведенческим противодействием предлагаемым нравственным и правовым общественным нормативам.

Нарушение поведения (от лат. *deviatio* - отклонение) – это отклонения от нормы внешне наблюдаемых действиях (поступков), в которых реализуется внешнее побуждение человека. Они могут проявляться как в практических действиях (реальное нарушение поведения), так и в высказываниях, суждениях (вербальное нарушение поведения). Т.е. нарушение поведения – это совершение поступков, которые противоречат нормам социального поведения в том или ином сообществе [13, 128].

Таким образом, нарушение поведения – это отклонение от принятых в данном обществе социальных и нравственных норм, повторяющиеся устойчивые действия или поступки деструктивной и асоциальной направленности. Они проявляются либо в попрании прав других людей, либо в нарушении характерных для данного возраста социальных норм или правил.

В настоящее время наравне с понятием «нарушение поведения» используется понятие «отклоняющееся» или «девиантное» поведение. Изучение литературы показало, что под термином «девиантное поведение» понимается целый ряд поведенческих расстройств - от незначительных нарушений общепринятых норм в обществе до тяжелых психопатических нарушений [14].

Девиантное поведение разделяют на 5 типов: аддиктивное, делинквентное, психопатологическое, на базе гиперспособностей, патохарактерологическое. На их описании остановимся подробнее.

При аддиктивном типе человек стремится к уходу от реальности путем искусственного изменения своего психического состояния посредством приема веществ или с постоянной фиксацией внимания на определенных видах деятельности с целью развития и поддержки интенсивных эмоций.

Делинквентное поведение - отклоняющееся поведение, которое в крайних проявлениях представляет уголовно-наказуемое деяние. Его основой является психический инфантилизм.

Патохарактерологический тип - поведение, которое обусловлено патологическими изменениями характера, появившимися в процессе воспитания.

Психопатологический тип – поведение, которое основывается на психологических симптомах и синдромах, являющихся проявлениями некоторых психических расстройств и заболеваний.

Тип, основанный на базе гиперспособностей - его можно назвать особым типом отклоняющегося поведения, выходящим за рамки обычного,

способности человека ощутимо превышают среднестатистические способности [18].

В современной социологии одной из признанных является типология девиантного поведения, разработанная Р. Мертоном в русле представлений о девиации как результате аномии, т.е. процесса разрушения базовых элементов культуры, прежде всего в аспекте этических норм[25]. Данная типология основывается на представлениях о девиации как разрыве между культурными целями и социально одобряемыми способами их достижения. На основе этого Р. Мертон выделяет четыре возможных типа девиации: ритуализм, связан с отрицанием целей общества и абсурдным преувеличением значения способов их достижения; инновация, предполагающие согласие с целями общества и отрицание общепринятых способов их достижения; ретретизм (бегство от действительности), выражающийся в отказе социально одобренных целей способами их достижения; бунт, отрицающий все цели, но стремящийся к замене их на новые.

Единственным типом недевиантного поведения, по мнению Мертона, это конформное поведение, которое выражается в согласии с целями и средствами их достижения. В типологии Мертона внимание акцентируется на том, что девиация, это не продукт абсолютно негативного отношения к общепринятым нормам и стандартам.

Обширная интерпретация термина проявляется в противоположных тенденциях, когда под «девиантным поведением» понимают: систему деяний, которые отклоняются от общеустановленной нормы, будь то нормы психического здоровья, права, культуры или морали (И.С. Кон); социальные явления, проявляющиеся в сравнительно массовых и стабильных формах человеческой деятельности, не отвечающих тем же критериям (Я.И. Гилинский); характерный способ трансформирования общественных норм и ожиданий посредством демонстрация субъектом ценностного отношения к ним (Ю.А. Клейберг) [21, с.38-45].

Предпосылки и причины нарушений поведения видятся современными учеными в дошкольном возрасте. Так как именно в этом возрасте закладывается фундамент для формирования и развития личности [38]. Ребенок не может осознавать достаточно свое поведение, контролировать его и соотносить с социальными нормами. Только в школе ребенок впервые сталкивается с социальными нормами и требованиями, и поэтому с началом школьного возраста от ребенка ожидают следование всем правилам поведения. В связи с этим в психологии и педагогике большое число исследований посвящено нарушениям поведения в школьном возрасте, в особенности - в подростковом периоде развития. Нарушения поведения дошкольников изучены значительно слабее.

Таким образом, отклоняющееся поведение, или девиантное – это синонимы к понятию «нарушение поведения». Нарушение поведения – это отклонения от нормы внешне наблюдаемых действиях, в которых реализуется внешнее побуждение человека. Они могут проявляться как в практических действиях (реальное нарушение поведения), так и в высказываниях, суждениях (вербальное нарушение поведения). Необходимо отметить, что термин «отклоняющееся поведение» может применяться к детям не младше 5 лет, а в строгом смысле - после 9 лет. Ранее 5 лет необходимые представления о социальных нормах в сознании ребёнка отсутствуют, а самоконтроль осуществляется с помощью взрослых.

1.2. Особенности нарушений поведения детей дошкольного возраста

Рассмотрим нарушения поведения детей дошкольного возраста с позиций различных классификации их видов, предложенных отечественными учеными.

Дубровина И. В. считает, что у детей дошкольного возраста часто встречаются нарушения поведения (агрессивность, вспыльчивость,

пассивность, гиперактивность). Остановимся на их характеристике более подробно.

Агрессивность – это преднамеренное причинение физического или психического вреда другому человеку. Агрессивное действие выступает средством достижения какой-либо цели, методом психической разрядки, замещением удовлетворения заблокированной потребности и перекладывание деятельности как форма самореализации и самоуважения. Если же агрессивные действия циклично воспроизводятся, то в этом случае говорят об агрессивном поведении [3].

Как показывает анализ психолого-педагогической литературы, маленьким детям присуща агрессивность [1]. Волнения и разочарования ребенка, которые взрослым кажутся незначительными и маленькими, для него весьма острые и труднопереносимые в силу незрелости его нервной системы оттого наиболее удовлетворительным для ребенка решением может оказаться физическая реакция, особенно при ограниченности способности ребенка к самовыражению. У дошкольников агрессия проявляется бессознательно, они ещё не понимают сами мотивы подобного поведения. Чаще всего ребёнок применяет агрессию как самозащиту от окружающих, когда нуждается в поддержке старших и хочет быть любимым [33].

В.И. Дубровина выделяет такие виды агрессивности дошкольников как:

- физическая агрессия - вид агрессии, который выражается в драках и ломке вещей и предметов. Нередко драки и разрушительность совмещаются, и тогда ребенок бросает игрушки в других ребят или взрослых;
- вербальная агрессия – это оскорбления, передразнивание, ругань, за которыми чаще всего стоят неудовлетворенные потребности ощутить себя сильным или отомстить за личные обиды. Как показывают наблюдения, порой дети ругаются совсем невинно, не понимая смысла слов. В иных случаях брань представляет собой средство выражения эмоций во внезапных обидных ситуациях [37].

Вспыльчивость причисляется к эмоциональной сфере развития ребенка. Согласно определению С. Ожегова, вспыльчивость – это свойство характера как легко раздражающийся, склонный к горячности. Другими словами, вспыльчивость - крайняя эмоциональность, выброс негативных эмоций, неумение конструктивно проявлять и подавлять их [9,с.10-15]. Чаще всего дошкольника считают вспыльчивым, если он предрасположен к предлогу расплакаться, рассердиться, но агрессии при этом не проявляет. Детская вспыльчивость — это чаще всего выражение разочарования и безвыходности, чем проявление характера [20].

Следующий вид нарушения, который выделяет В.И. Дубровина - пассивность. Согласно определению, пассивность [лат. passivus — пассивный, страдательный] — характеристика личности и поведения ребенка, обуславливаемая особо низким уровнем активности. Чаще всего характерна для ребят, воспитывающихся в ситуации недостатка общения [16]. Пассивные дети испытывают различные и далеко не самые приятные эмоции. Погружаясь в пассивное поведение, ребенок отгораживается в своем мирке. Основными признаками такого состояния выступают: посасывание пальцев, царапание кожи, выдергивание у себя волос или раскачивание [27].

Гиперактивность - вид нарушения поведения, причиной которого являются преимущественно нейродинамические особенности личности. Как показывают исследования дошкольников с гиперактивным поведением отличает повышенная потребность в движении. В ситуации, когда реализация этой потребности запрещена правилами поведения и нормами, у ребенка увеличивается мышечное напряжение, внимание начинает ухудшаться, работоспособность снижается, ребенок утомляется. Начинаясь вслед за этим эмоциональная разрядка проявляется как защитная физиологическая реакция организма на сильное перенапряжение и проявляется неуправляемым двигательным беспокойством, расторможенностью, так называемыми дисциплинарными проступками [19].

Главные признаки гиперактивного ребёнка - двигательная оживлённость, импульсивность, рассеянность. Дошкольник беспокойно двигает кистями и стопами; не может ровно сидеть на стуле, постоянно крутится и вертится; его достаточно просто отвлечь; с трудом ожидает своей очереди во время игр, занятий. Такой ребенок как правило, отвечая на вопросы не думает, не слушает до конца; любая деятельность характеризуется незавершенностью, он беспокоен и мешает другим детям.

Таким образом, изложенные выше типы нарушений поведения являются результатом ошибок в воспитании или следствием общей возрастной незрелости центральной нервной системы.

В пособии «Схема индивидуального обследования детей младшего школьного возраста» Венгер А. Л. выделил психологические синдромы нарушений поведения.

Источниками синдрома Венгер А.Л. называет факторы его возникновения. Эти факторы имеют разнообразную природу - генетическую, социальную - и в процессе развития синдрома они не претерпевают изменений. Таким образом можно заключить, что все факторы, включенные в ядро синдрома, закономерно видоизменяются вместе с синдромом в процессе его развития [11].

Специфика каждого синдрома определяется взаимодействием трех основных составляющих его блоков. Первый блок - психологический профиль ребенка – это совокупность его личностных характеристик и показателей, относящихся к познавательным процессам (для разных синдромов значение могут иметь разные особенности психологического профиля). Второй блок - особенности деятельности ребенка, которые в свою очередь зависят от его психологического профиля (особенности деятельности характеризуются следующими показателями: интенсивность, эффективность, успешность деятельности и степень ее соответствия социальным нормам и т.п.). Третий блок - реакция социального окружения (понимается как ответ социальной среды, в первую очередь родителей,

педагогов, сверстников, на особенности деятельности ребенка. Такая реакция может предполагать поощрение одних форм поведения и наказание за другие, общую оценку ребенка, интенсивность общения с ним и т.п.).

Между рассмотренными тремя блоками существует взаимосвязь: поведение ребенка связано (хотя и неоднозначно) с его психологическим профилем; оно определяет (хотя и неоднозначно) реакцию окружающих; эта реакция обуславливает изменения психологических особенностей, влияние же социальных отношений на психологический профиль ребенка обеспечивает обратную связь. Синдром формируется в том случае, если обратная связь положительна, т.е. реакция окружения поддерживает те самые особенности, которые ее вызвали.

Таким образом, для преодоления синдрома нарушения поведения необходимо разрушить положительную обратную связь и заменить ее на отрицательную, которая нормализует систему отношений ребенка с его социальным окружением.

Венгер А. Л. выделил 12 видов синдромов, разбив их на 4 группы. В первую группу вошли синдромы, связанные с высоким уровнем демонстративности: демонстративность истероидный тип; негативное самопредъявление и демонстративный нигилизм; позитивное самопредъявление и гиперсоциальность.

Во вторую группу включены синдромы, связанные с тревожностью и депрессивными тенденциями: тревожность, депрессия, психастенический и циклоидный типы; хроническая неуспешность и тотальный регресс; уход от деятельности и психологическая инкапсуляция.

В третью группу входят синдромы, связанные с трудностями социализации: интроверты и экстраверты; шизоидный, гипертимный, эпилептоидный типы; социальная дезориентация и отверженность; семейная и групповая изоляция.

В четвертую группы включаются синдромы, связанные с особенностями познавательных процессов: нарушения умственного развития; интеллектуализм и сужение сферы деятельности; вербализм.

Из выше перечисленных видов синдромов для дошкольного возраста характерно: хроническая неуспешность; уход от деятельности; негативное самопредъявление; позитивное самопредъявление; социальная дезориентация; интеллектуализм; вербализм.

Остановимся на каждом из перечисленных синдромов более подробно:

1. Хроническая неуспешность складывается в конце дошкольного возраста. Для его возникновения характерна ситуация несовпадения между ожиданиями взрослых и достижениями ребенка. Особенностью психологического профиля в этом синдроме является резкое повышение тревожности, приводящей к дезорганизации действий и низкой результативности, что выступает основной особенностью деятельности ребенка. Реакцией социального окружения (родителей и педагогов) является повторяющаяся негативная оценка, которая в свою очередь поддерживает высокую тревогу [11, с.20-25].

2. Уход от деятельности развивается у детей, которые не получают достаточного внимания со стороны взрослых. Это может быть связано с семейным неблагополучием или повышенной потребностью ребенка во внимании к себе. Как правило этот синдром возникает у детей, которым не удалось реализовать присущую им демонстративность. Уход от деятельности - это уход во внутренний план, в игровое фантазирование. Ребенок погружен в себя, в свой внутренний мир, в фантазии и мечты. Такой уход в фантазирование позволяет восполнить недостаток внимания. Гипертрофированное развитие защитного фантазирования составляет главную особенность психологического профиля при этом синдроме. Погружаясь в мир своих защитных фантазий, ребенок "отключается" от внешней активности, что является основной характеристикой его деятельности. Жизнь для таких детей недостаточно насыщена

впечатлениями, она кажется им скучной, монотонной, а фантазирование предоставляет им выход из этой обыденности [11, с.20-25].

3. Негативное самопредъявление. В дошкольном возрасте у детей с особенно высокой потребностью во внимании к себе (т.е. с ярко выраженной демонстративностью) часто складывается синдром негативного самопредъявления. Его главное проявление состоит в том, что ребенок привлекает к себе внимание окружающих с помощью нарушения социальных норм. В этом и состоит основная особенность его деятельности. Негативное самопредъявление складывается вследствие невозможности найти другие способы удовлетворения высокой потребности во внимании к себе [11, с.20-25].

4. Позитивное самопредъявление. Синдром позитивного самопредъявления близок к синдрому негативного самопредъявления с тем отличием, что в этом случае внимание привлекается посредством подчеркнутого соблюдения правил. Возможно сочетание у одного ребенка элементов как негативного, так и позитивного самопредъявления. Эти психологические синдромы характерны для детей с особенно высокой потребностью во внимании к себе со стороны окружающих. Они полярно различаются по внешним формам поведения, но в их основе лежит один и тот же общий психологический склад. Формы внимания, получаемого при позитивном самопредъявлении, более привлекательны: похвалы, восхищение и умиление взрослых. Часто позиция "идеального ребенка" удерживается только в социальных ситуациях, дома ребенок может демонстрировать противоположное поведение. Причина этого состоит в том, что родители, привыкнув к хорошему поведению, перестают обращать внимание на ребенка. Чтобы вернуть их внимание, ребенку приходится прибегать к средствам, заимствованным из синдрома негативного самопредъявления. [11, с.20-25].

5. Социальная дезориентация. Этот синдром возникает в результате резкого изменения условий жизни ребенка. Особенно это характерно для

детей с пониженной чувствительностью к социальным нормам. При пониженной чувствительности к социальным нормам ребенок замечает лишь отмену тех или иных ограничений, имевшихся ранее. Появления же новых ограничений он не осознает. Основной особенностью психологического профиля детей с социальной дезориентацией является недостаточная иерархизация социальных норм. Из-за этого относительно часты нарушения весьма значимых норм (мелкое воровство, вандализм и т.п.), что составляет основную особенность деятельности этих детей. Реакция окружающих исходит из их представления о сознательном нарушении норм. Это делает ее неадекватной реальности, что еще больше "запутывает" ребенка, усиливая его дезориентированность. Благодатной почвой для социальной дезориентации становятся импульсивность и гиперактивность, резко повышающие частоту столкновений ребенка с социальными нормами. [11, с.20-25].

6. Интеллектуализм. Этот синдром характеризуется несбалансированностью психических процессов: хорошо развитым логическим мышлением при недоразвитии образных представлений, воображения, восприятия, эмоциональной сферы. Как правило, двигательная сфера тоже развита недостаточно. Обычно интеллектуализм складывается в дошкольном возрасте. Его главная причина-это недооценка родителями той роли, которую играют в развитии ребенка "детские" занятия: игра, рисование, лепка, конструирование из кубиков, действия с простейшими орудиями (детским совочком, игрушечным молотком и т.п.). Основная особенность психологического профиля ребенка с интеллектуализмом – это опережающее развитие абстрактно-логического мышления при отставании в развитии образной и эмоциональной сфер. Соответственно, в деятельности ребенка преобладают учебно-познавательные занятия; общение сужено. Взрослые, поощряя ребенка как хорошего ученика, фиксируют синдром интеллектуализма. Интересы ребенка с интеллектуализмом сильно отличают его от сверстников. Его рассуждения им не интересны, а проявить себя в

совместной игре, он не может. Поэтому и общается он, преимущественно, со взрослыми, а не со сверстниками. В итоге он еще дальше отходит от интересов других детей. Возникает парадокс: по уровню интеллектуального развития ребенок опережает своих сверстников, а по уровню эмоциональной, личностной зрелости отстает от них [11, с.20-25].

7. Вербализм. Определяется преобладанием речевого развития над развитием других познавательных процессов. Вербализм, как и интеллектуализм, обычно формируется уже в дошкольном возрасте. Родители таких детей считают речь важнейшим показателем общего психического развития и прилагают большие усилия к тому, чтобы ребенок хорошо говорил, учат с ним огромное количество стихов. Трудности в общении со сверстниками объясняют низким уровнем развития других детей. В действительности же причина в том, что у ребенка с вербализмом многие важнейшие психические процессы оказываются недостаточно развиты. В частности, нарушения общения прямо связаны с незрелостью эмоциональной сферы [11, с.20-25].

Таким образом, Венгер А. Л. выделил 12 видов синдромов, разбив их на 4 группы. В первую группу вошли синдромы, связанные с высоким уровнем демонстративности: демонстративность истероидный тип; негативное самопредъявление и демонстративный нигилизм; позитивное самопредъявление и гиперсоциальность. Во вторую группу включены синдромы, связанные с тревожностью и депрессивными тенденциями: тревожность, депрессия, психастенический и циклоидный типы; хроническая неуспешность и тотальный регресс; уход от деятельности и психологическая инкапсуляция. В третью группу входят синдромы, связанные с трудностями социализации: интроверты и экстраверты; шизоидный, гипертимный, эпилептоидный типы; социальная дезориентация и отверженность; семейная и групповая изоляция. В четвертую группы включаются синдромы, связанные с особенностями познавательных процессов: нарушения умственного развития; интеллектуализм и сужение сферы деятельности;

вербализм. Из выше перечисленных видов синдромов для дошкольного возраста характерно: хроническая неуспешность; уход от деятельности; негативное самопредъявление; позитивное самопредъявление; социальная дезориентация; интеллектуализм; вербализм.

1.3. Условия преодоления нарушений поведения детей старшего дошкольного возраста

Одним из признаков позитивного развития современной системы государственного образования, является организация психолого-педагогического сопровождения детей в образовательном пространстве. Историю зарождения в системе образования системы комплексной помощи ребенку в развитии одновременно может характеризоваться как многолетнюю, насчитывающая более двух веков, и очень короткую - всего 10-15 лет.

Исследования последних лет (Л.Н.Бережновой, М.Р. Битяновой, О.С.Газмана, Е.И.Казаковой, Л.М.Шипициной, М.С.Полянского, И.В.Серебряковой, Л.Г.Тариты и др.) показывают, что использование термина «сопровождение» продиктовано необходимостью дополнительно подчеркнуть ценность индивидуального стиля деятельности, личного опыта человека и его самостоятельность в принятии решений. Основными социальными предпосылками к организации сопровождения человека в различных сферах его деятельности является: особый взгляд общества на развитие современного человека, приоритетность развития его субъектной позиции; актуализация готовности человека самостоятельно принимать жизненные решения и нести за них ответственность; необходимость оказания помощи и поддержки человеку в решении возникающих в его жизни трудностей и проблем [22, с.24-29].

Анализ исследований позволил определить, философско-педагогическими основаниями возникновения теории и практики сопровождения могут быть рассмотрены идеи гуманизации современного образования, согласно которым,

любой человек является уникальной, неповторимой личностью, носителем ценностного опыта, основной целью образования при этом становится создание условий, способствующих саморазвитию каждого человека, реализации его возможностей и потребностей;

Анализ исследований И.Ю. Алексашиной, Е.И. Казаковой, Л.Г. Тариты позволил выделить ведущий методологический подход к пониманию сущности сопровождения человека - системно-ориентационный, согласно которому развитие понимается как выбор и освоение субъектом развития тех или иных инноваций. Каждая ситуация выбора порождает множественность вариантов решения, опосредованных некоторым ориентационным полем развития. Сопровождение может трактоваться как помощь субъекту развития в формировании ориентационного поля, ответственность за действия в котором несет сам субъект. Важнейшим положением системно-ориентационного подхода выступает приоритет опоры на внутренний потенциал развития субъекта, следовательно, на право субъекта самостоятельно совершать выбор и нести за него ответственность. Однако для осуществления права свободного выбора различных альтернатив развития необходимо помочь человеку разобраться в сути проблемной ситуации, научить его выбирать варианты решения проблемы, вырабатывать план решения и делать первые шаги [22].

Определив социальные предпосылки, философско-педагогические и методологические основания становления и развития теории и практики сопровождения необходимо выявить и сопоставить различные точки зрения на проблему использования данного термина в психолого-педагогических исследованиях.

Ученые И.Д. Фрумин и В.И. Слободчиков рассматривают сопровождение как помощь ребенку в его личностном росте, установку на эмпатийное понимание ребенка, на открытое общение с ним. А.В. Мудрик трактует сопровождение как особую сферу деятельности педагога, направленную на приобщение ребенка к социально-культурным и нравственным ценностям, необходимым для самореализации и

саморазвития[36]. По определению М.Р. Битяновой (1998), сопровождение – это определенная идеология работы, которая делает возможным соединение целей психологической и педагогической практики и фокусирует на главном - на личности ребенка [26].

Анализ исследований Е.И. Казаковой, Л.С. Илюшина, Л.М. Митиной, А.П. Тряпициной, М.С. Полянского, Л.М. Шипициной, М.Р. Битяновой и др. позволяет рассматривать сопровождение с различных позиций:

- как идеологию гуманизации образовательного процесса с позиции теории и практики Педагогики Успеха (Е.С. Заир-Бек, Е.И. Казакова, Л.С. Илюшин, Л.М. Митина, А.П. Тряпицина, И.В. Серебрякова, Г.С. Курагина, А.А. Архипова, М.А. Иваненко);
- как педагогическую технологию, использование которой предполагает обретение субъектом развития нового значимого опыта по решению проблем в сложных ситуациях жизненного выбора (Е.И. Казакова, М.С. Полянский);
- как помощь ребенку, его семье и педагогам, в основе которой сохранение максимума свободы и ответственности субъекта развития за выбор варианта решения актуальной проблемы (Н. Анохина);
- как определенную гарантию для субъекта сопровождения в получении защиты так, чтобы он сам мог решать свои проблемы (Л.М. Шипицина);
- как совместную деятельность специалистов, направленную на создание системы социально-психологических условий, способствующих успешному обучению и развитию каждого ребенка в конкретной образовательной среде (М.Р. Битянова, Л.М. Шипицина, И.В. Серебрякова);

Таким образом, в контексте педагогической действительности понятие сопровождение может рассматриваться как:

- метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора.
- помощь субъекту в принятии решения в сложных ситуациях жизненного выбора, (ситуации жизненного выбора - множественные проблемные ситуации, при разрешении которых субъект определяет для себя путь прогрессивного или

регрессивного развития).

- сложный процесс взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого, результатом которого является решение или действие, ведущее к прогрессу в развитии сопровождаемого.

Использование термина сопровождение приемлемо только в том случае, если человек оказывает поддержку и помощь другому человеку в решении актуальных проблем его развития. Важно подчеркнуть, что независимо от того, в каком контексте используется термин сопровождение: как помощь, как метод или как работа службы сопровождения, организовать его можно только в процессе взаимодействия сопровождаемого и сопровождающего.

Дальнейший анализ психолого-педагогических исследований позволил определить виды сопровождения, существующие на современном этапе развития системы образования.

Как показывают работы М.Р. Битяновой, А.К. Колеченко, Е.И. Казаковой, Г.С. Курагиной, А.А. Архиповой, И.С. Батраковой, Н.В. Чекалевой в настоящее время существует два основания деления сопровождения на виды:

- в содержательном аспекте сопровождение делится на: психологическое, социально-педагогическое, научно-методическое, психолого-педагогическое, педагогическое;
 - по количеству субъектов, участвующих в процессе сопровождения, разделяется на: индивидуально-ориентированное и системно-ориентированное.
- Остановимся более подробно на характеристике каждого вида [40].

Основными принципами сопровождения ребенка в образовательной организации принято считать следующие:

- рекомендательный характер сопровождения, данный принцип опирается на главную идею сопровождения, суть которой сводится к самостоятельности ребенка в принятии решений актуальных для его развития, отсюда не обязательный для исполнения ребенком тех советов и рекомендаций, которые даются специалистами. При этом ответственность за принятые решения остается на ребенке, его родителях или лицах их

заменяющих, педагогах, близком окружении. Чем компетентнее в решении своих проблем ребенок, тем больше у него прав на окончательное решение;

- «на стороне ребенка», данный принцип предполагает приоритетность интересов ребенка, так как причиной любой проблемной ситуации, возникающей у ребенка, выступает не только природный генотип ребенка и особенности личности, но и его социальное окружение;

- непрерывность сопровождения, данный принцип гарантирует непрерывное сопровождение ребенку на всех этапах решения его проблемы. Сопровождения прекратится только тогда, когда проблема будет решена или подход к решению будет очевиден. Этот принцип означает также и то, что дети, находящиеся под воздействием факторов риска, будут обеспечены сопровождением в течение всего периода взросления;

- комплексный подход к сопровождению, данный принцип требует согласованной работы специалистов, участвующих в сопровождении ребенка.

Далее остановимся на описании этапов сопровождения.

Диагностический этап начинается с фиксации сигнала проблемной ситуации, далее разрабатывается план диагностического исследования, главной целью которого выступает осознание сути проблемы, ее носителей и потенциальных возможностей решения. Осознание сути проблемы важно не столько от сопровождающих, сколько от ее участников, в этой связи необходимо помочь им вербализовать проблемы, как они ее видят и понимают. Особую важность на этом этапе представляет установка доверительного контакта со всеми, кто вовлечен в проблемную ситуацию и совместно оценить возможности ее решения .

Поисковый этап – это этап сбора информации о возможных путях и способах решения проблемы, доведение этой информации до всех участников проблемной ситуации, создание условий для осознания информации самим ребенком (включая возможность адаптации информации).

Договорной этап представляет собой обсуждение со всеми заинтересованными лицами возможных вариантов решения проблемы, их сильных и слабых стороны, возможных прогнозов эффективности. Особую важность на этом этапе представляет проявление внимания к тем способам решения проблемы, которые предлагает сам ребенок и стимулирования его к придумыванию различных вариантов решения без высказывая оценочных суждений. После выбора ребенком способа решения проблемы, важно составить план его воплощения в жизнь: распределить обязанности по реализации, определить последовательность действий, уточнить сроки исполнения и возможность корректировки планов.

Деятельностный этап. Этот этап обеспечивает достижение желаемого результата. Задача специалиста по сопровождению состоит в оказании помощи по реализации плана как педагогу, так и ребенку. Необходимо помочь участникам решения проблемы почувствовать «вкус успеха» в выполнении договоренности. Функции координатора на этом этапе принимает на себя специалист сопровождения.

Рефлексивный этап - период осмысления результатов деятельности службы сопровождения по решению той или иной проблемы. Этот этап может стать заключительным в решении отдельной проблемы или стартовым в проектировании специальных методов предупреждения и коррекции массовых проблем, имеющих в образовательном учреждении [22].

В психолого-педагогической и методической литературе по организации и реализации сопровождения детей дошкольного возраста с различными проблемами и трудностями речь идет о компетентности педагога в этом вопросе. Авторами отмечается, что педагог должен владеть идеологией и технологией психолого-педагогического сопровождения в целом и для отдельных ее категорий в частности. В нашем случае речь идет о психолого-педагогическом сопровождении детей с нарушениями поведения.

Психолого-педагогическое сопровождение является сложной и многоуровневой системой, и требует от педагога дополнительных знаний,

опыта, мотивации, профессиональной позиции и ценностного отношения к ребенку. Учитывая то, что процесс сопровождения управляется объективными правилами, без учета и использования которых педагог не может преуспеть, очень важно знать основные закономерности процесса. Теория дает общую ориентацию для действий, предлагает определенные образцы решения задач, но каждый раз общие положения и принципы нужно использовать с учетом конкретных обстоятельств, особенностей выявленной проблемы.

Педагогу важно разделять идеологию психолого-педагогического сопровождения, которая состоит в том, чтобы не ограждать ребенка от трудностей, в частности от трудности выбора, не решать проблемы за него, а создавать условия для совершенствования им осознанного, ответственного и самостоятельного выбора [19].

Для воспитателей детских садов, по мнению Р.В. Овчаровой, особенно актуальной является проблема повышения педагогического мастерства, поскольку по многим показателям развития профессиональных качеств они не достигают зоны оптимальности. Низкая профессиональная компетентность ведет к низкому качеству педагогического процесса, является неэффективной для обычных детей, а у проблемных детей, приводит к демотивации познания и учения, недоразвитию познавательных интересов.

Помимо недостаточного развития профессионального мастерства педагогов, ученые выделяют ряд личностных качеств педагога, прямо или косвенно влияющих на расстройства поведения детей:

- личностная тревожность и сверхконтроль поведения со стороны педагога через доминирование или гиперопеку, который ведет к снижению социальной активности ребенка и затрудняет формирование его субъектности;
- преимущественное развитие вербального интеллекта у педагогов и, как следствие, преобладание в их работе словесных форм обучения и

воспитания, входящей в противоречие с неразвитостью вербального интеллекта у детей, негативно отражающейся на результатах детской деятельности;

- поведенческая агрессивность педагогов на фоне неадекватной самооценки означает, что они неосознанно провоцируют ответные реакции детей;

- равнодушие, формальные отношения к чувствительному, несбалансированному и незащищенному ребенку разрушает личностно-эмоциональное общение, не способствует решению проблем ребенка;

- неадекватное отношение к себе и малодифференцированный образ «Я» педагога говорит о том, что воспитатели слабо разбираются в себе и своих собственных проблемах. Не умея правильно оценить и принять себя, они не в состоянии сделать это по отношению к проблемным детям, для которых принятие и признание окружающими является самой актуальной проблемой.

Негативно на детское поведение также могут влиять такие личностные особенности педагогов, как: повышенная изменчивость настроения, утомляемость, раздражительность, нерешительность и тревожная мнительность, сверхконтроль, эмоциональная холодность, а также низкий уровень сензитивности, открытости, стремления привлечь к себе внимание детей [24]

Таким образом, в качестве первого условия, обеспечивающего эффективное сопровождение детей с нарушениями поведения в группе детского сада, может выступать - развитие способности педагогов к сопровождению детей старшего дошкольного возраста с нарушениями поведения.

Особое место и значение в реализации психолого-педагогического сопровождении детей отводится их родителям, особенно когда речь идет о детях возрастной группы до 10 лет. В силу возрастных особенностей эти дети не в состоянии принимать осознанные решения и нести за них

ответственность, поэтому участие родителей (законных представителей) в процессе сопровождения является обязательным.

Учеными доказано, что чаще всего нарушения в поведении детей дошкольного возраста возникают как ответная реакция на нарушения в детско-родительских отношениях, ошибках в воспитании детей.

Детско-родительские отношения имеют для психического здоровья детей первостепенное значение. Т. Харрис считал, что “лучше всего можно помочь детям, помогая их родителям”. Х. Джиноттом разработана модель групповых консультаций и профилактического воспитания родителей, в основе которой лежит стремление научить родителей переориентировать свои установки в зависимости от потребностей ребёнка. Созданная модель направлена на положительное восприятие родителями их родительских функций: родители должны рассматривать свой родительский опыт положительно, не испытывать никакого чувства вины перед детьми, что по мнению автора является условием позитивного развития ребёнка. Х. Джинотта различает три формы воспитания родителей:

- групповая терапия является достижение постоянных изменений в структуре личности родителя. Психотерапия предназначена для людей с эмоциональными нарушениями, страдающих от неумения разрешать проблемы отношений родителей и детей. Данная форма относится к профессиональной деятельности психолога.
- групповые консультации направлены на помощь родителям в преодолении проблем, возникающих при воспитании детей. Здесь важно помочь родителям избежать ненужных стрессов и лучше ориентироваться в различных семейных ситуациях. Во время бесед в группе родители рассказывают друг другу о своих трудностях и делятся опытом выхода из них, они учатся друг у друга и постепенно начинают более объективно смотреть на проблемы своей семьи и семейной жизни вообще. Эта форма работы с родителями относится к профессиональной деятельности педагога.

- инструктаж родителей, который происходит в группе. По своей методике и даже теоретическим подходам групповой инструктаж напоминает групповые консультации. Он ставит более скромные цели по сравнению с консультацией. Здесь главное – увеличить время совместного пребывания родителей и детей, научить взрослых прислушиваться к детям, их чувствам и запросам, помочь найти общий язык, научить руководить детьми. Эта форма работы с родителями относится к профессиональной деятельности педагога [29].

Х. Джинотта считает, что чем лучше родители будут знать себя, тем лучше они смогут понять чувства и поведение своих детей. Поэтому одной из задач воспитания родителей является эмансипация родителей, пробуждение желания лучше познать самих себя и в конечном итоге – лучше понимать своих детей. Автор постоянно говорит о необходимости одобрительно относиться к чувствам ребёнка. Он считает, что ребёнка надо воспринимать таким, каков он есть, хотя отдельные его поступки можно и осуждать [21].

Таким образом, в качестве второго условия, обеспечивающего эффективное сопровождение детей с нарушениями поведения в группе детского сада, может выступать – организация психолого-педагогического просвещения и помощи родителям детей с нарушениями поведения.

Ведущий вид деятельности в дошкольном возрасте – игровая деятельность. Именно поэтому в работе с детьми с нарушениями поведения для педагога самым оптимальным вариантом будет являться игра. Ее преимущество состоит так же в том, что игра дает возможность решать проблему комплексно, то есть вовлекает в процесс детей с разными нарушениями поведения и без таковых [17].

Следуя принципам гуманистической педагогики, игра выступает ведущим условием развития ребенка и его максимальной самореализации. Именно в игровой деятельности активно происходит социальное становление личности. «Арифметика социальных отношений» - именно так Д.Б. Эльконин называл игру, потому что она представляет один из способов познания

ребенком мира взрослых. В игре происходит активная социализация ребенка, оперирование знаниями и умениями, которые уточняются, обогащаются, закрепляются. В связи с этим игру многие ученые рассматривают как эффективное средство познания ребенком предметной и социальной действительности, и происходит это благодаря тому, что в игре существуют не только непосредственно игровые, но и реальные отношения [7].

Другие ученые называют игру сильнейшим средством социализации личности, так как специально организованная игра позволяет оказывать социально контролируемые, целенаправленные воздействия на личность, становление ее духовных ценностей и норм, а также учитывать стихийные, спонтанные процессы, возникающие в игровой ситуации, влияющие на формирование ребенка.

Используя игры по освоению социальных норм, все дети, независимо от имеющегося у них нарушения поведения, получают позитивный опыт поведения и деятельности в имитируемых ситуациях. Усвоив данный опыт, у детей вырабатывается социальная модель поведения. Игра позволяет ребенку взглянуть на свое поведение по-иному, раскрыть то положительное, что есть в нем через проигрывание различных ролей.

Специально спланированная и заранее продуманная система игр с детьми с нарушениями поведения позволяет освоить разнообразный опыт социально ценного поведения, а также позволяет более четко сконструировать последовательность формирования компонентов социальной компетентности ребенка. Игра способна помочь детям с нарушениями поведения справиться с переживаниями, которые препятствуют их нормальному самочувствию и общению со сверстниками в группе детского сада.

Таким образом, в качестве третьего условия, обеспечивающего эффективное сопровождение детей с нарушениями поведения в группе детского сада, может выступать – реализация игр с детьми старшего

дошкольного возраста, направленных на освоение социально-одобряемых способов поведения.

Таким образом, в контексте педагогической действительности понятие сопровождение может рассматриваться как: метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора; помощь субъекту в принятии решения в сложных ситуациях жизненного выбора, (ситуации жизненного выбора - множественные проблемные ситуации, при разрешении которых субъект определяет для себя путь прогрессивного или регрессивного развития); сложный процесс взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого, результатом которого является решение или действие, ведущее к прогрессу в развитии сопровождаемого. Основными принципами сопровождения ребенка в образовательной организации принято считать следующие: рекомендательный характер сопровождения; «на стороне ребенка»; непрерывность сопровождения; комплексный подход к сопровождению. Выделяют следующие этапы сопровождения: диагностический этап; поисковый этап; договорной этап; деятельностный этап; рефлексивный этап.

Реализация педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с нарушениями поведения, возможна только при соблюдении следующих условий:

- 1) развитие способности педагогов к сопровождению детей старшего дошкольного возраста с нарушениями поведения.
- 2) организация психолого-педагогического просвещения и помощи родителям детей с нарушениями поведения.
- 3) организация игр с детьми старшего дошкольного возраста, направленных на освоение социально-одобряемых способов поведения.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

Исследования показывают, что у большинства детей встречаются различного рода проблемы и трудности, среди которых нарушения поведения занимают одно из ведущих мест. Вместе с тем в литературе нет единого определения понятия «нарушения поведения» детей.

На современном этапе развития науки формируется понимание того, что нарушения поведения человека – феномен, являющийся предметом междисциплинарного исследования. В педагогике и психологии большое число исследований посвящено нарушениям поведения в школьном возрасте, особенно - в подростковом периоде развития. Нарушения поведения у дошкольников изучены значительно слабее.

Синонимы к понятию «нарушение поведения» - девиантное, или отклоняющееся, поведение. Но, необходимо отметить, что термин «отклоняющееся поведение» может применяться к детям не младше 9 лет. Ранее 5 лет необходимые представления о социальных нормах в сознании ребёнка отсутствуют, а самоконтроль осуществляется с помощью взрослых.

Нарушение поведения – это отклонения от нормы внешне наблюдаемых действиях (поступков), в которых реализуется внешнее побуждение человека. Они могут проявляться как в практических действиях (реальное нарушение поведения), так и в высказываниях, суждениях (вербальное нарушение поведения).

Нужно отметить, что у разных научных деятелей существуют разные классификации видов нарушений поведения. Венгер А.Л. выделил такие виды синдромов в дошкольном возрасте: хроническая неуспешность; уход от деятельности; негативное самопредъявление; позитивное самопредъявление; социальная дезориентация; интеллектуализм; вербализм.

Технология психолого-педагогического сопровождения сегодня является одной из самых эффективных в решении проблем предупреждения

и преодоления нарушений в поведении дошкольников. Педагогическое сопровождение детей с нарушением поведения в группе детского сада будет эффективным при реализации следующих условий:

- развитие способности педагогов к сопровождению детей старшего дошкольного возраста с нарушениями поведения.
- организация психолого-педагогического просвещения и помощи родителям детей с нарушениями поведения.
- организация игр с детьми старшего дошкольного возраста, направленных на освоение социально-одобряемых способов поведения.

ГЛАВА 2. РЕАЛИЗАЦИЯ УСЛОВИЙ ПРЕОДОЛЕНИЯ НАРУШЕНИЙ ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

2.1. Изучение нарушений поведения детей старшего дошкольного возраста

В теоретической части работы были описаны следующие виды синдромов нарушения поведения, характерные для детей дошкольного возраста: уход от деятельности; хроническая неуспешность; позитивное самопредъявление; негативное самопредъявление; интеллектуализм; вербализм; социальная дезориентация.

Исследование проводилось на базе муниципального детского сада города Красноярска. В исследовании принимали участие 22 ребенка в возрасте 5-6 лет; из них 10 девочек, 12 мальчиков.

Для изучения нарушений поведения детей старшего дошкольного возраста нами использовался: проективный рисуночный тест «Рисунок человека» [12,с. 24-156].

Рисуночный тест «Рисунок человека» – один из наиболее используемых диагностических методов. Он направлен на выявление нарушений поведения у детей старшего дошкольного возраста.

Лист бумаги кладут перед обследуемым ребенком вертикально. Инструкция: «Нарисуйте человека – всего, целиком. Постарайтесь нарисовать как можно лучше – так, как ты умеешь». Если ребенок задавал уточняющие вопросы («Мужчину или женщину?», «Мальчика или девочку?», «Можно нарисовать принцессу?», «А можно, чтобы он был в шляпе?» и т.п.), то ему говорили: «Рисуйте так, как ты хочешь». Если же вопрос противоречил инструкции, то ее частично повторяли. Так, на вопрос: «А можно нарисовать только лицо?», – давали ответ: «Нет, нарисуйте всего человека, целиком». Если обследуемый говорил: «Я нарисую робота», – то ему отвечают: «Нет, нарисуй, пожалуйста, человека».

Если ребенок, рисуя, нарушает инструкцию, но не задает при этом никаких вопросов, то педагог воздерживается от замечаний и не напоминает инструкцию до окончания рисунка. По окончании работы повторяют задание: «А теперь все-таки нарисуй человека – всего, целиком. Постарайся нарисовать как можно лучше – так, как ты умеешь», (т. е. инструкция воспроизводится полностью). Просили сделать повторный рисунок и в том случае, если первоначальный получился схематическим («палочковый человечек») или шаблонно карикатурным.

Бывает, что ребенок отказывается выполнять задание, утверждая, что он не умеет рисовать. Тогда мы старались ободрить его, сказать, что вам интересны любые рисунки, что не очень хороший рисунок лучше, чем никакого и т.п.

После окончания работы проводилось обсуждение рисунка, выяснялось, что за человек нарисован – какого он возраста, пола (если это не ясно из рисунка), какой у него характер, чем он занимается, что любит и чего не любит, что ожидает его в будущем, о чем он мечтает и т.п.

Результаты рисуночного теста «Рисунок человека» представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Результаты рисуночного теста «Рисунок человека»

№	Имя	Возраст	Признаки
1	АБ.	6 л.	тревожность, экстравертная поза, недостаток общения, страхи
2	АТ.	6 л.	страхи, заниженная самооценка, слабая бытовая ориентация, экстравертная поза, демонстративность
3	РА.	6 л.1 м.	страхи, низкая самооценка, тревожность. экстравертная поза.
4	МР.	6 л.1 м.	страхи, экстравертность, тревожность, проблемы общения, сниженная самооценка, потребность в опоре.

5	КВ.	5 л. 10 м.	страхи, тревожность, низкая самооценка, слабая бытовая ориентация, экстравертная поза, демонстративность.
6	ПЕ.	6 л. 8 м.	тревожность, экстравертность, недостаток общения.
7	ЕТ.	5 л. 9 м.	демонстративность, тревожность, интровертность.
8	ПК.	6 л. 2 м.	экстравертная поза, демонстративность, страхи, недостаток общения, астеничность, высокий уровень притязаний.
9	ДМ.	6 л. 6 м.	повышенная тревожность, астения, недостаток общения, низкая бытовая ориентация, страхи.
10	МЛ.	6 л. 2 м.	тревожность, астеничность, напряженность в контактах, экстравертная поза, демонстративность.
11	ЕЕ.	5 л. 9 мес.	сниженная самооценка, тревожность, страхи, проблемы общения.
12	ВК.	6 л. 7 м.	острая тревога, демонстративность.
13	ЯВ.	6 л. 2 м.	страхи, эмоциональная напряженность, острая тревога, экстравертная поза.
14	МЛ.	6 л. 5 м.	заниженная самооценка, страхи, экстравертная поза.
15	ОБ.	5 л. 10 м.	демонстративность, творческая направленность. тревожность, экстравертная поза, астеничность.
16	ИЛ.	6 л. 6 м.	заниженная самооценка, экстравертная поза, проблемы общения, демонстративность, тревожность, потребность в опоре.
17	АС.	6 л. 8 м.	демонстративность, высокий уровень тревожности, страхи, проблемы общения.

18	АГ.	6 л. 1 м.	экстравертная поза, тревожность, проблемы в общении, страхи.
19	АМ.	6 л. 6 м.	демонстративность, тревожность, страхи, экстравертная поза, проблемы общения.
20	ДМ1	5 л. 7 м.	тревожность, астеничность, напряженность в контактах, экстравертная поза, демонстративность.
21	АК.	6 л.	заниженная самооценка, экстравертная поза, проблемы общения, демонстративность.
22	ЮУ.	5л.8 мес.	страхи, низкая самооценка, тревожность. экстравертная поза.

Результаты методики позволяют нам констатировать наличие/отсутствие нарушений поведения, которые представлены в таблице 2.

Таблица 2.

Наличие синдромов нарушений поведения у детей старшего дошкольного возраста

№	Имя	Возраст	Синдром
1	АБ.	6 л.	Хроническая неуспешность
2	АТ.	6 л.	-
3	РА.	6 л.1 м.	-
4	МР.	6 л.1 м.	Негативное самопредъявление
5	КВ.	5 л. 10м.	-
6	ПЕ.	6 л. 8 м.	-
7	ЕТ.	5 л. 9 м.	-
8	ПК.	6 л. 2 м.	-

9	ДМ.	6 л. 6 м.	Негативное самопредъявление
10	МЛ.	6 л. 2м.	-
11	ЕЕ.	5л.9мес.	Хроническая неуспешность
12	ВК.	6 л. 7 м.	Уход от деятельности
13	ЯВ.	6 л. 2 м.	Негативное самопредъявление
14	МЛ.	6 л. 5 м.	-
15	ОБ.	5 л. 10м.	-
16	ИЛ.	6 л. 6 м.	-
17	АС.	6 л. 8 м.	-
18	АГ.	6 л. 1 м.	-
19	АМ.	6 л. 6 м.	-
20	ДМ1	5л.7мес.	-
21	АК.	6л.	-
22	ЮУ.	5л.8м.	-

Результаты исследования показали: из 22 детей, только у 6 (28%) выявлены такие нарушения поведения как: 2 (9%)- хроническая неуспешность; 3 (14%) - негативное самопредъявление, 1 (5%) – уход от деятельности.

Таким образом, можно констатировать, что 72% детей группы не имеют синдромов нарушения поведения, а 28% детей имеют такие синдромы.

Дальнейшая работа будет направлена на организацию сопровождения детей с нарушениями поведения.

2.2. Опыт реализации педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с нарушениями поведения

Данная работа по преодолению нарушений поведения детей старшего дошкольного возраста основывается на реализации трех условий, выделенных и обоснованных нами в теоретической главе:

- развитие способности педагогов к сопровождению детей старшего дошкольного возраста с нарушениями поведения;
- организация психолого-педагогического просвещения и помощи родителям детей с нарушениями поведения;
- организация игр с детьми старшего дошкольного возраста, направленных на освоение социально-одобряемых способов поведения.

Рассмотрим реализацию каждого условия.

Преодоление поведенческих нарушений у детей всех возрастов — сложный и долговременный процесс. Недостаточная методическая разработанность этой проблемы приводит к тому, что в настоящее время большинство педагогов, работающих в детских садах и непосредственно взаимодействующих с детьми, имеющими нарушения поведения, оказываются не подготовленными ни теоретически, ни практически к оказанию помощи детям и родителям в преодолении данной проблемы. В связи с этим реализация первого условия – развитие способности педагогов к сопровождению детей старшего дошкольного возраста с нарушениями поведения – предполагало организацию работы с педагогическим коллективом, состоящую из трех этапов: информационного, аналитического, практического.

В группу педагогов, с которыми проводилась работа вошли: воспитатели группы, младший воспитатель, музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре.

Свою работу мы начали с составления списка литературы для педагогов по вопросам определения понятия «нарушение поведения», о последствиях нарушений поведения дошкольников, об особенностях нарушений поведения в дошкольном возрасте и их симптоматике, психологических стратегиях преодоления нарушений поведения, педагогических технологиях, средствах и приемах преодоления нарушений поведения в дошкольном возрасте. Список рекомендованных литературных источников был доведен до педагогов, им было дано три недели на самостоятельное изучение материала (рекомендованный список литературы см. Приложение А).

Следующим этапом работы было обсуждение прочитанного и самостоятельно изученного материала, систематизация и обобщение информации, полученной из различных источников, рекомендованных к изучению. Для обсуждения информации нами была выбрана форма методического семинара, которая позволяла активизировать практическую составляющую и побуждать педагогов к активной познавательной деятельности.

Методические семинары проходили в течение двух месяцев общей продолжительностью 10 часов. В задачи семинара входило помочь педагогам сориентироваться в нарушениях поведения дошкольников, принять идеи сопровождения и спроектировать стратегию работы с родителями и детьми по преодолению нарушений поведения.

Для проведения семинара была специально подготовлена среда – автономное помещение, видеоаппаратура, индивидуальные методические конверты с набором бланков, текстов примерных игр и упражнений для детей.

Работа строилась в определенной последовательности, все семинары были разбиты на два содержательных блока каждый. Первый блок предполагал знакомство педагогов с понятием, особенностями и признаками нарушений поведения в старшем дошкольном возрасте. Основной задачей

блока мы считали ориентацию педагогов на выявление нарушений в поведении детей. Основным содержанием второго блока стало знакомство с историей, теорией и технологией сопровождения ребенка с нарушением поведения и методикой организации каждого из выделенных этапов (цели-задачи, направления реализации, приемы и формы организации, отслеживание результата). Главной задачей блока мы считали осознание педагогами содержания и способов деятельности с детьми по разрушению подкреплений негативных поведенческих реакций.

При построении семинара мы использовали следующую структуру: информационная часть, практическая часть, подведение итогов. Каждый день проводился в стандартной форме и включал в себя следующие элементы: ритуал приветствия, основное содержание, рефлексия по поводу данного семинара и ритуал прощания. В ходе работы использовались игровые методы, метод групповой дискуссии, метод мозгового штурма, мини-лекции, элементы психогимнастики, самостоятельная работа.

При подборе и разработке заданий и упражнений мы опирались на содержание сопровождения по преодолению нарушений поведения дошкольников, на содержание личного опыта участников семинара и на их психологические особенности. Это позволило нам активизировать работу на семинаре и повысить ее эффективность.

Много времени на семинаре было отведено информационной части, представленной в разных форматах – мини-лекция (которые участники готовили самостоятельно поочередно), круглый стол (когда педагоги знакомились с материалом заранее, на семинаре обсуждали прочитанное).

В основу практической части был положен метод «Трех вопросов» Л.В.Свирской, адаптированный нами для педагогов: «что знаем», «что хотим узнать», «что узнали» на методическом семинаре. Каждый участник семинара заполнял первый столбец «что знаем» исходя из информационной части семинара и прочитанной информации из рекомендованного списка

литературы, иногда мы использовали прием, когда участники называют известные им сведения и факты, а ведущий записывает их в первую колонку.

Для заполнения второй колонки «Что хотим узнать?», мы пользовались приемом взаимообучения. Участники делились на пары, каждому присваивается номер: 1 или 2. Мы делили материал, подлежащий изучению на 2 части. Первые номера каждой пары отвечали за 1-ю часть, вторые – за вторую. Далее формировали группы первого и второго состава: для этого все первые номера образуют 1-ю группу, все вторые номера – 2-ю группу. Каждая группа изучает свою порцию материала и готовится к ее объяснению остальным участникам семинара. Время работы в группах первого состава 15 минут.

Далее все участники собираются вместе и формируются группы второго состава. В каждой группе второго состава был участник с номером 1, участник с номером 2. Задача каждого участника нового состава группы состоит в том, чтобы дать информацию по своей порции материала, т.е. научить друг друга. Время выполнения задания 20 минут.

Все участники вновь собираются вместе для проведения рефлексивной стадии, т.е. заполнению третьей колонки «Что узнали». Участники записывали, информацию которую они получили из запрашиваемой во 2-й колонке, причем располагать ответы мы стремились параллельно соответствующим вопросам 2-й колонки, а прочую информацию, спросить о которой в начале семинара просто не пришло в голову, располагали ниже. Были и вопросы, которые остались без ответа, это давало возможность продолжить работу на следующем семинаре.

Последним заданием семинара было составление синквейнов по теме обсуждения. Это задание выполнялось в парах. Участники читали составленные ими синквейны, которые эффективны для синтеза и обобщения понятий и информации.

В конце каждого методического семинара происходило подведение итогов. Которое происходило с использованием приема «перекрестная

дискуссия». Участники заполняли две колонки таблицы, приведя 3-4 аргумента «за» и «против» тезиса заголовка (темы), обменивались мнениями со своими коллегами; используя убедительные аргументы коллег, продолжали заполнение таблицы; когда аргументы иссякли, делали вывод.

Анализ рефлексивных таблиц показал удовлетворенность участников семинара проделанной работой. Ими акцентировалось внимание на осознании ценностей сопровождения и желании использования этой технологии в работе с детьми с нарушениями поведения.

Таким образом, проведенный семинар способствовал расширению знаний педагогов о нарушениях поведения дошкольников, систематизации информации о способах помощи детям в преодолении нарушений поведения.

Следующий этап работы с педагогическим коллективом - аналитический, для которого был выбран формат – практикума. Логика данной работы заключалась в обсуждении проявлений (признаков) синдромов, выявленных у детей данной группы; действий и поведения педагогов при проявлениях признаках нарушений поведения; проигрывание ситуаций нарушения поведения детьми и действий педагогов. Следует отметить, что обсуждение признаков, действий и поведения педагогов осуществлялось в контексте проигрывания ситуаций.

Роль ребенка с нарушениями поведения брали на себя все педагоги участники практикума поочередно, на роль педагога приглашался один из участников семинара-практикума обычно по желанию. Главной задачей было освоение в практике возможных способов разрушения подкреплений негативных поведенческих реакций детей.

Рассмотрим ситуацию, которую мы использовали для разрушения подкреплений негативных поведенческих реакций детей при негативном самопредъявлении. Два педагога проигрывали ситуацию, в которой один вел занятие и раздал детям карточки с заданиями, другой выполняя роль ребенка стал портить карточку, черкал в ней карандашом, мял и пытался порвать. Обсуждалась реакция педагога на ситуацию. Первой реакцией педагога было

сделать ребенку замечание, отстранить от выполнения задания. Такие поступки обсуждались с позиций подкрепления или разрушения негативных поведенческих реакций детей. Педагоги сами вычленили ошибки, стремились просчитать её последствия, и предлагали другие способы взаимодействия с ребенком в представленной ситуации. Стратегия не обращать внимание на ребенка за плохие поступки и награждать вниманием за хорошие, трудно осваивалась педагогами. Со временем они сами стали предлагать ситуации из жизни группы с участием детей с таким синдромом для общего обсуждения и выработке единой стратегии педагогов, работающих на группе, при взаимодействии с детьми с нарушением поведения. Мы старались вывести обсуждение из формата «правильно/неправильно», и перевести его в формат «что сделано для разрушения подкреплений негативных поведенческих реакций детей».

Следующий этап работы с педагогическим коллективом – практический представлял собой непосредственное применение полученных знаний и опыта в работе с детьми, имеющими нарушения поведения. Для этого этапа работы мы выбрали формат рефлексивных встреч. В конце каждой недели проводились «круглые столы», на которых педагоги делились ситуациями проявления синдромов и решением собственными действиями в этой ситуации, формировались оценочные суждения по поводу преодоления синдромов, работой проделанной каждым педагогов, обсуждались различные аспекты его реакций и поведения в таких ситуациях, в частности индивидуальные особенности совместной деятельности с ребенком, степень его активности, характер отношений с ребенком и другими участниками ситуации, способы противостояния большим эмоциональным нагрузкам, вариативность возможных решений. Совместное обсуждение деятельности каждого позволило проанализировать трудности, возникающие в ходе работы, возможные способы их преодоления и предотвращения. Особое внимание нами обращалось на удачные моменты: достижения детей, положительную динамику родителей, личные успехи самих педагогов. Это

делалось с целью создания ситуации успеха для педагогов, поддержания в них желания продолжать работу по сопровождению детей с нарушениями поведения и стремления к дальнейшему профессиональному росту.

Проведению общей рефлексии способствовала индивидуальная рефлексия педагогов. Для этого нами специально был разработан «Лист поведения ребенка», который заполнялся в конце каждого дня, когда нарушения поведения происходили. Данная работа позволила педагогам артикулировать письменно основные трудности и достижения, как свои, так и ребенка, фиксировать основные тенденции в развитии ситуации, определять наиболее эффективные способы взаимодействия с ребенком.

Таким образом, теоретическая и практическая подготовка педагогов, а также организация пространства профессионального обсуждения стратегии и тактики разрушения подкреплений негативных поведенческих реакций детей явились базовыми для развития способности педагогов к сопровождению детей старшего дошкольного возраста с нарушениями поведения.

Реализация второго условия - организация психолого-педагогического просвещения и помощи родителям детей с нарушениями поведения – была организована с участием педагога-психолога, который взял на себя проведение индивидуальных консультаций с детьми и родителями, и разработку индивидуальных рекомендаций по преодолению нарушений поведения. Педагог-психолог обсуждал с родителями нарушения поведения ребенка, его основные признаки, возможные стратегии и способы их преодоления.

Педагог же стремились вовлекать родителей детей с нарушениями поведения в образовательную деятельность детского сада. Родители принимали участие в квестах, детско-родительских мастер-классах, спортивных соревнованиях, эстафетах, театральных постановках, праздниках (см. Приложение Б). В ходе подготовки или проведения перечисленных мероприятий педагоги наблюдали за особенностями общения и взаимодействия родителей и детей, вычлняя наиболее типичные и

существенные подкрепления детских негативных поведенческих реакций, и демонстрировали родителям возможные способы разрушения таких подкреплений. Таким образом, создавая родителям пространства для овладения теми способами преодоления нарушений поведения, о которых им рассказывал педагог-психолог и применения их в «безопасной» ситуации. Мероприятия проводились с периодичностью раз-два в месяц, в течении учебного года.

Работа строилась в двух направлениях.

В рамках первого направления родителям демонстрировались эффективные способы взаимодействия с детьми (особо обращалось внимание на ситуации, в которых происходит подкрепления нарушений в поведении детей), с родителями обсуждались реакции детей на новые способы взаимодействия с ними.

Приведем несколько примеров со спортивного соревнования «Путешествие в страну здоровья», которое предполагало прохождении полосы препятствий родителями и детьми. После оглашения правил и представления команд, все приступают к прохождению первого препятствия (бег в мешках).

Вместо выполнения задания, ребенок с синдромом негативного самопредъявления, начинает надевать мешок на голову, а на просьбы родителя вести себя прилично, смеется и продолжает баловаться. Только после совершения обычной для данного синдрома ошибки родителем, вмешивается педагог и просит родителей не обращать внимание на данное поведение, объясняет, что ребенок всего лишь привлекает внимание. Предлагает поднять белый флажок и отказаться от выполнения данного задания. По итогу педагог объявляет полученные командами баллы и данной семье называет цифру ноль и сообщает, что они отстают. Команды приступают к следующему заданию (ведение мяча вокруг кегель), ребенок выкидывает мяч и начинает пинать кегли, родитель, не обращая на это внимание, начинает поднимать белый флажок. Ребенок понимает, что

данный способ не сработал, он не получил желаемое внимание и их команде грозит проигрыш. Он начинает проходить препятствие.

После совместных мероприятий педагоги обсуждали способы разрушения подкрепления синдромов, которые были продемонстрировал педагог и отношение к ним родителей. Родители говорили о том, что не всегда получается справиться со своими эмоциями и не обращать внимание на ребенка, при нарушении им правил, так как проявления достаточно тяжелые (например, порча дорогого имущества).

После объяснения правил выполнения первого задания, ребенок с синдромом ухода от деятельности отказался от его выполнения, аргументируя это тем, что он не сможет пробежать в мешках и они проиграют. Родитель взял мешок и выполнил задание сам. Педагог подошел к ребенку и сказал, что видел, как на занятиях по физической культуре, у ребенка отлично получалось данное упражнение и он должен его повторить. Ребенок выполняет задание, но первым это сделать у него не получается. Педагог сообщает, что в этом конкурсе все набрали равное количество баллов. Ребенок начинает чувствовать уверенность в своих действиях и видит положительные результаты, получает удовольствие от того, что выполнил это сам. В случае если родитель снова начинает выполнять задания за ребенка, педагог отмечает отрицательные результаты команды.

В паре родителя и ребенка с хронической неуспешностью, педагог заметил, что родитель на протяжении первого задания постоянно говорил ребенку о том, что он мог бы выполнить его лучше и ему нужно взять пример с другого ребенка. Поэтому при выполнении последующего задания, он подошел к данной паре и стал их «болельщиком». По завершению, похвалил ребенка и подробно отметил, в каких именно ситуациях при прохождении препятствия он отлично справился. Родитель увидел, что ребенок стал веселее и в течении мероприятия постоянно хвалил ребенка и отмечал, какой он ловкий.

После мероприятия педагог вместе с родителями обсудил результаты и попросил отметить, что, по их мнению, поменялось в поведении ребенка и почему это произошло.

В рамках второго направления были организованы мероприятия с детьми и родителями, на которых педагоги вели наблюдение за поведением и способами взаимодействия родителей с детьми, в случаях использования родителями неэффективных способов взаимодействия с детьми, педагоги вмешивались в процессе их деятельности, с целью демонстрации эффективных способов взаимодействия.

Мастер-класс для детей и родителей по изготовлению кормушки для птиц. Педагог видит, что при выполнении работы по изготовлению кормушки родитель с ребенком с уходом от деятельности всю работу взял на себя, ребенок держит в руках отдельные детали кормушки и инструменты, внимательно следит за тем, что делает родитель, но к деятельности не приступает. При попытке приложить деталь к кормушке или обсудить с родителем выполнение работ, родитель забирает детали у ребенка, вопросы ребенка игнорируются или даются односложные ответы. Всем видом родитель показывает увлеченность изготовлением поделки и нежеланием вовлекать в это ребенка. После нескольких напоминаний о том, что это их совместная поделка, родитель разрешил ребенку выполнить несколько действий самостоятельно, однако, тут же переделал, то что сделал ребенок, прокомментировав, что так будет аккуратней. Педагог замечает, что ребенок теряет интерес к совместной деятельности с родителями, начинает переключаться на наблюдение за деятельностью других семей, на беседу с педагогом. Педагог, поддерживая разговор с ребенком, вмешивается в процесс изготовления кормушки через вопросы ребенку о выбранном цвете, возможных украшениях, уровне и размере входа для птиц, предлагая ребенку, воплотить его замыслы самому и снизив активность родителей в изготовлении кормушки. Включаясь в совместное изготовление кормушки с ребенком, педагог демонстрирует родителям способы эффективного

взаимодействия с ребенком и способы разрушения подкрепления синдромов. Таким образом, родители видят на практике, собственные ошибки взаимодействия с ребенком и осваивают новую для себя модель поведения, постепенно преодолевая собственные воспитательные ошибки.

При подготовке театральной постановки родитель постоянно поправляет ребенка с хронической неуспешностью, делает ему замечания, критикует за неверный жест, интонацию, громкость голоса. Педагог вмешивается во взаимодействие, начиная хвалить работу ребенка. Находя и обращая внимание ребенка и родителя на те моменты, которые заслуживают похвалы и поясняя ребенку, те моменты, которые у него пока еще не получаются. Таким образом, демонстрируя родителям способы поощрения ребенка. Родители медленно усваивают данную модель поведения и перестают указывать ребенку только на его неудачи, в следствие чего у ребенка снижается уровень тревожности. В ходе всего периода подготовки театральной постановки педагог все чаще и больше хвалит ребенка, ребенок в свою очередь, начинает действовать увереннее.

Во время спортивных соревнований ребенок с синдромом негативного самопредъявления постоянно нарушает правила спортивных игр, упражнений, родители активно привлекали внимание всех присутствующих к нарушенным правилам. Педагог игнорирует нарушение ребенком правил соревнований, при этом, не начисляя очков команде его семьи. В случае соблюдения ребенком правила, команде очки начислялись, и привлекалось внимание к выполненным правилам. За каждую победу и соблюдение правил соревнования ребенка хвалили. Родители очень медленно усваивали данную модель поведения, им было легче и привычнее при всех отругать ребенка, далеко не всегда им удавалось в течение мероприятия удержаться от публичных замечаний ребенка и обращать внимание, поощрять только положительные поступки ребенка.

Реализация третьего условия - игры с детьми старшего дошкольного возраста, направленные на освоение социально-одобряемых способов

поведения – предполагало разработку и проведения с детьми игр, позволяющих преодолеть имеющееся нарушение поведения (см. Приложение В).

Так как игра, в отличие от деятельности неигрового типа, активнее влияет на процессы становления личности ребенка, сильнее затрагивает его глубинные эмоциональные переживания, она делает для ребенка доступным:

- определение конкретных целей своих поступков; выбор из множества вариантов адекватных средств достижения целей;
- предвидение конечного результата своих действий и поступков; принятие на себя ответственности за свое поведение и поступки;
- отклик адекватными эмоциями на чувства и эмоциональные состояния других людей, на события и явления окружающей действительности.

Целью проводимых игр для преодоления нарушений поведения, было не переделывать ребенка, не учить каким-то специальным поведенческим навыкам, а дать ему возможность быть самим собой, помочь осознать свои достоинства и недостатки.

Игры разворачивались с опорой на следующую логику: включение ребенка в игровую ситуацию; наделение роли ребенка дополнительными действиями, в соответствии с разрушением имеющегося синдрома.

Для каждого синдрома был создан свой игровой кейс, состоящий из подборки сюжетов и ролей, помогающих ребенку приобрести опыт социально-одобряемого поведения в жизненных ситуациях. В тоже время для детей с разными нарушениями, были разработаны и предлагались разные роли в рамках одной игры. Обычно педагог инициировал подобные игры, приглашая детей поиграть с ним. Он брал на себя главную роль и через ролевые диалоги вовлекал детей в игру, предлагая им совершать игровые действия в рамках ролей, затем менял роль, передавая ее ребенку и брал себе следующую, создавая в игре ситуации нарушения поведения и проигрывая

другой способ развития ситуации. Рассмотрим их на примере сюжетно-ролевой игры «Театр».

Сюжет данной игры заключается в имитации похода в театр. Педагог, приглашая детей к игре, предлагает им придумать роли. Ребенок с синдромом «уход от деятельности» выбирает роль зрителя, чтобы выполнять как можно меньше игровых действий, поэтому в ходе игры ему для развития сюжета предлагалось выполнять как можно больше игровых действий, например, быть первым в колонне, идущей в зал, подарить цветы артисту, при пожаре стать руководителем и вывести всех из горящего зала и т.д. После каждой игры педагог благодарил ребенка за его игру, хвалил его интересные предложения по развитию сюжета, новые игровые действия и роли. Постепенно ребенок начинал чувствовать свой успех в игре, сам стал проявлять инициативу и желание играть.

С синдромом «негативное самопредъявление» работа состояла в том, что педагог не обращал внимание на то, что ребенок мешает совместной игре, и проявлял много внимания только в случае, если ребенок сделал что-либо положительное. Ребенок с данным нарушением пытался сломать импровизированный буфет, раскидал все фрукты и стаканчики, воспитатель не обратила на это внимание и продолжала разворачивать сюжет исходя из этих обстоятельств, в конце игры дети собрали разбросанные предметы, и ребенок подключился к уборке игрушек, педагог похвалила и поблагодарила всех детей, выделив ребенка с данным нарушением поведения. К концу года, ребенок чаще старался в игре брать положительные роли.

Воспитанник с синдромом «хроническая неуспешность» был в роли актеров на сцене. После их выступлений, педагог в роли зрителя стал громко хлопать и просить выйти «на бис», дети быстро влились в ситуацию и тоже активно поддержали выступающего. Это позволило детям поверить в свою значимость и избавиться от тревожности.

Сюжетно-ролевые игры по аналогичному принципу включения детей с синдромами нарушения поведения проводились на протяжении всего года исходя из желания детей, но не реже раза в неделю.

Таким образом, реализация третьего условия позволила детям смоделировать и усвоить социально одобряемые нормы поведения, а также применять их в повседневной жизни.

После проведения всех мероприятий, для выявления их результативности, была проведена повторная диагностика.

2.3 Анализ и интерпретация результатов исследования

На данном этапе происходило выявление изменений произошедших в поведении детей дошкольного возраста после окончания экспериментальной работы. На этом этапе использовались те же методы, что и на констатирующем: психологический рисуночный тест «Рисунок человека».

Результаты рисуночного теста «Рисунок человека» представлены в таблице 3.

Таблица 3.

Результаты рисуночного теста «Рисунок человека» на конец опытно-экспериментальной работы

№	Имя	Возраст	Признаки
1	АБ.	6 л.	тревожность, экстравертная поза.
2	АТ.	6 л.	страхи, заниженная самооценка, слабая бытовая ориентация, экстравертная поза, демонстративность.
3	РА.	6 л.1 м.	страхи, низкая самооценка, тревожность. экстравертная поза.
4	МР.	6 л.1 м.	страхи, экстравертность, сниженная самооценка, потребность в опоре.

5	КВ.	5 л. 10 м.	страхи, тревожность, низкая самооценка, слабая бытовая ориентация, экстравертная поза, демонстративность.
6	ПЕ.	6 л. 8 м.	тревожность, экстравертность, недостаток общения.
7	ЕТ.	5 л. 9 м.	демонстративность, тревожность, интровертность.
8	ПК.	6 л. 2 м.	экстравертная поза, демонстративность, страхи, недостаток общения, астеничность, высокий уровень притязаний.
9	ДМ.	6 л. 6 м.	тревожность, низкая бытовая ориентация, страхи.
10	МЛ.	6 л. 2 м.	тревожность, астеничность, напряженность в контактах, экстравертная поза, демонстративность.
11	ЕЕ.	5 л. 9 мес.	сниженная самооценка, тревожность, страхи.
12	ВК.	6 л. 7 м.	демонстративность.
13	ЯВ.	6 л. 2 м.	страхи, тревожность, экстравертная поза.
14	МЛ.	6 л. 5 м.	заниженная самооценка, страхи, экстравертная поза.
15	ОБ.	5 л. 10 м.	демонстративность, творческая направленность. тревожность, экстравертная поза, астеничность.
16	ИЛ.	6 л. 6 м.	заниженная самооценка, экстравертная поза, проблемы общения, демонстративность, тревожность, потребность в опоре.
17	АС.	6 л. 8 м.	демонстративность, высокий уровень тревожности, страхи, проблемы общения.
18	АГ.	6 л. 1 м.	экстравертная поза, тревожность, проблемы в общении, страхи.

19	АМ.	6 л. 6 м.	демонстративность, тревожность, страхи, экстравертная поза, проблемы общения.
20	ДМ1	5 л. 7 м.	тревожность, астеничность, напряженность в контактах, экстравертная поза, демонстративность.
21	АК.	6 л.	заниженная самооценка, экстравертная поза, проблемы общения, демонстративность.
22	ЮУ.	5л.8 мес.	страхи, низкая самооценка, тревожность. экстравертная поза.

Результаты методики позволяют нам констатировать наличие/отсутствие нарушений поведения, которые представлены в таблице 4.

Таблица 4.

Наличие синдромов нарушений поведения у детей старшего дошкольного возраста на конец опытно-экспериментальной работы

№	Имя	Возраст	Синдром
1	АБ.	6 л.	-
2	АТ.	6 л.	-
3	РА.	6 л.1 м.	-
4	МР.	6 л.1 м.	Негативное самопредъявление
5	КВ.	5 л. 10м.	-
6	ПЕ.	6 л. 8 м.	-
7	ЕТ.	5 л. 9 м.	-
8	ПК.	6 л. 2 м.	-
9	ДМ.	6 л. 6 м.	-
10	МЛ.	6 л. 2м.	-

11	ЕЕ.	5л.9мес.	Хроническая неуспешность
12	ВК.	6 л. 7 м.	-
13	ЯВ.	6 л. 2 м.	Негативное самопредъявление
14	МЛ.	6 л. 5 м.	-
15	ОБ.	5 л. 10м.	-
16	ИЛ.	6 л. 6 м.	-
17	АС.	6 л. 8 м.	-
18	АГ.	6 л. 1 м.	-
19	АМ.	6 л. 6 м.	-
20	ДМ1	5л.7мес.	-
21	АК.	6л.	-
22	ЮУ.	5л.8м.	-

Повторные результаты исследования показали: из 20 детей, только у 3(15%) выявлены такие нарушения поведения как: 1(5%)- хроническая неуспешность; 2(10%) - негативное самопредъявление.

Таким образом, можно констатировать, что 85% детей группы не имеют синдромов нарушения поведения, а 15% детей имеют такие синдромы.

По итогам повторной диагностики, мы можем наблюдать, что количество детей без синдромов нарушения поведения увеличилось на 13%. Такого синдрома, как уход от деятельности больше не наблюдаются. В случае синдромов негативное самопредъявление и хроническая неуспешность, количество детей с этими синдромами снизилось, у оставшихся детей наблюдается меньшее количество признаков синдромов.

Таким образом, мы можем говорить об эффективности предпринятого нами педагогического сопровождения детей с нарушениями поведения в условиях группы детского сада.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

В теоретической части работы были описаны следующие виды синдромов нарушения поведения, характерные для детей дошкольного возраста: уход от деятельности; хроническая неуспешность; позитивное самопредъявление; негативное самопредъявление; интеллектуализм; вербализм; социальная дезориентация.

Для изучения нарушений поведения детей старшего дошкольного возраста нами использовался: тест «Рисунок человека».

Результаты исследования показали, что 72 % детей группы не имеют синдромов нарушения поведения, а 28% детей имеют такие синдромы.

Дальнейшая работа была направлена на организацию педагогической работы по преодолению нарушений поведения детей в соответствии с выделенными и охарактеризованными в первой главе условиями.

С целью реализации первого условия - развитие способности педагогов к сопровождению детей старшего дошкольного возраста с нарушениями поведения – была организована работа с теми представителями педагогического коллектива, которые работают в экспериментальной группе. Она делилась на три этапа: информационный (знакомили педагогов с синдромами нарушения поведения, их проявлениями в поведении детей, возможными стратегиями преодоления); аналитический (предполагал организацию педагогами наблюдения за детьми и обсуждения признаков нарушения поведения, освоение способов преодоления нарушений поведения у детей); практический (разработку плана преодоления нарушений поведения у детей и использование способов преодоления нарушений поведения в процессе работы с детьми).

С целью реализации второго условия - организация психолого-педагогического просвещения и помощи родителям детей с нарушениями поведения. - работа с родителями осуществлялась в двух направлениях: в рамках первого направления родителям демонстрировались эффективные

способы взаимодействия с детьми (особо обращалось внимание на ситуации, в которых происходит подкрепления нарушений в поведении детей), с родителями обсуждались реакции детей на новые способы взаимодействия с ними. В рамках второго направления были организованы различные мероприятия с детьми и родителями, на которых педагоги вели наблюдение за поведением и способами взаимодействия родителей с детьми, в случаях использования родителями неэффективных способов взаимодействия с детьми, педагоги вмешивались в процессе их деятельности, с целью демонстрации эффективных способов взаимодействия.

С целью реализации третьего условия - организация игр с детьми старшего дошкольного возраста, направленных на освоение социально-одобряемых способов поведения – применялись сюжетно ролевые игры. Преимущество сюжетно-ролевых игр при преодолении нарушений поведения прежде всего в том, что сюжетно-ролевая игра является активной формой экспериментального поведения и, следовательно, обладает мощным социализирующим эффектом. В старшем дошкольном возрасте на первый план для детей выступает не столько функциональное исполнение роли, сколько ее личностные характеристики. То есть ребенок наделяет персонаж чертами, характерными для него самого. Поэтому игры разворачивались в следующей логике: в совместной игре ребенка с педагогом ребенку предоставлялась возможность самому выбрать роль; в ходе игры изменялся ее сюжет так, чтобы ребенок приобрел опыт социально одобряемого поведения (исходя из имеющегося у него нарушения поведения).

Для определения эффективности созданных условий по преодолению нарушений в поведении детей старшего дошкольного возраста, нами было проведено повторное изучение нарушений поведения детей старшего дошкольного возраста нами использованием той же методик, что и на начало работы.

Повторные результаты исследования показали, что 85% детей группы не имеют синдромов нарушения поведения, а 15% детей имеют такие синдромы.

По итогам повторной диагностики, мы можем наблюдать, что количество детей без синдромов нарушения поведения увеличилось на 13%. Такого синдрома, как уход от деятельности больше не наблюдаются. В случае синдромов негативное самопредъявление и хроническая неуспешность, количество детей с этими синдромами снизилось, у оставшихся детей наблюдается меньшее количество признаков синдромов.

Таким образом, мы можем говорить об эффективности созданных нами условий преодоления нарушений поведения у детей старшего дошкольного возраста.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Исследования показывают, что у большинства детей встречаются различного рода проблемы и трудности, среди которых нарушения поведения занимают одно из ведущих мест. Вместе с тем в литературе нет единого определения понятия «нарушения поведения» детей.

На современном этапе развития науки формируется понимание того, что нарушения поведения человека – феномен, являющийся предметом междисциплинарного исследования. В педагогике и психологии большое число исследований посвящено нарушениям поведения в школьном возрасте, в особенности - в подростковом периоде развития. Нарушения поведения у дошкольников изучены значительно слабее.

Синонимы к понятию «нарушение поведения» - девиантное, или отклоняющееся, поведение. Но, необходимо отметить, что термин «отклоняющееся поведение» может применяться к детям не младше 9 лет. Ранее 5 лет необходимые представления о социальных нормах в сознании ребёнка отсутствуют, а самоконтроль осуществляется с помощью взрослых.

Нарушение поведения - это отклонения от нормы внешне наблюдаемых действиях (поступков), в которых реализуется внешнее побуждение человека. Они могут проявляться как в практических действиях (реальное нарушение поведения), так и в высказываниях, суждениях (вербальное нарушение поведения).

Нужно отметить, что у разных научных деятелей существуют разные классификации видов нарушений поведения. Венгер А.Л. выделил такие виды синдромов в дошкольном возрасте: хроническая неуспешность; уход от деятельности; негативное самопредъявление; позитивное самопредъявление; социальная дезориентация; интеллектуализм; вербализм.

Технология психолого-педагогического сопровождения сегодня является одной из самых эффективных в решении проблем профилактики и преодоления нарушений в поведении дошкольников. Психолого-

педагогическое сопровождение детей с нарушением поведения в группе детского сада будет эффективным при реализации следующих психолого-педагогических условий:

1) развитие способности педагогов к сопровождению детей старшего дошкольного возраста с нарушениями поведения.

2) организация психолого-педагогического просвещения и помощи родителям детей с нарушениями поведения.

3) организация игр с детьми старшего дошкольного возраста, направленных на освоение социально-одобряемых способов поведения.

Для изучения нарушений поведения детей старшего дошкольного возраста нами использовался: тест «Рисунок человека».

Результаты исследования показали, что 72 % детей группы не имеют синдромов нарушения поведения, а 28% детей имеют такие синдромы.

Дальнейшая работа была направлена на организацию педагогической работы по преодолению нарушений поведения детей в соответствии с выделенными и охарактеризованными в первой главе условиями.

С целью реализации первого условия - развитие способности педагогов к сопровождению детей старшего дошкольного возраста с нарушениями поведения – была организована работа с теми представителями педагогического коллектива, которые работают в экспериментальной группе. Она делилась на три этапа: информационный (знакомили педагогов с синдромами нарушения поведения, их проявлениями в поведении детей, возможными стратегиями преодоления); аналитический (предполагал организацию педагогами наблюдения за детьми и обсуждения признаков нарушения поведения, освоение способов преодоления нарушений поведения у детей); практический (разработку плана преодоления нарушений поведения у детей и использование способов преодоления нарушений поведения в процессе работы с детьми).

С целью реализации второго условия - организация психолого-педагогического просвещения и помощи родителям детей с нарушениями

поведения. - работа с родителями осуществлялась в двух направлениях: в рамках первого направления родителям демонстрировались эффективные способы взаимодействия с детьми (особо обращалось внимание на ситуации, в которых происходит подкрепления нарушений в поведении детей), с родителями обсуждались реакции детей на новые способы взаимодействия с ними. В рамках второго направления были организованы различные мероприятия с детьми и родителями, на которых педагоги вели наблюдение за поведением и способами взаимодействия родителей с детьми, в случаях использования родителями неэффективных способов взаимодействия с детьми, педагоги вмешивались в процессе их деятельности, с целью демонстрации эффективных способов взаимодействия.

С целью реализации третьего условия - организация игр с детьми старшего дошкольного возраста, направленных на освоение социально-одобряемых способов поведения – применялись сюжетно ролевые игры. Преимущество сюжетно-ролевых игр при преодолении нарушений поведения прежде всего в том, что сюжетно-ролевая игра является активной формой экспериментального поведения и, следовательно, обладает мощным социализирующим эффектом. В старшем дошкольном возрасте на первый план для детей выступает не столько функциональное исполнение роли, сколько ее личностные характеристики. То есть ребенок наделяет персонаж чертами, характерными для него самого. Поэтому игры разворачивались в следующей логике: в совместной игре ребенка с педагогом ребенку предоставлялась возможность самому выбрать роль; в ходе игры изменялся ее сюжет так, чтобы ребенок приобрел опыт социально одобряемого поведения (исходя из имеющегося у него нарушения поведения).

Для определения эффективности созданных условий по преодолению нарушений в поведении детей старшего дошкольного возраста, нами было проведено повторное изучение нарушений поведения детей старшего дошкольного возраста нами использованием той же методик, что и на начало работы.

Повторные результаты исследования показали, что 85% детей группы не имеют синдромов нарушения поведения, а 15% детей имеют такие синдромы.

По итогам повторной диагностики, мы можем наблюдать, что количество детей без синдромов нарушения поведения увеличилось на 13%. Такого синдрома, как уход от деятельности больше не наблюдаются. В случае синдромов негативное самопредъявление и хроническая неуспешность, количество детей с этими синдромами снизилось, у оставшихся детей наблюдается меньшее количество признаков синдромов.

Таким образом, результаты повторного исследования подтверждают нашу гипотезу., цель работы достигнута, задачи решены.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Агрессия у детей и подростков: Учебное пособие / Под ред. Н.М. Платоновой. СПб.: Речь. 2004. 336 с.
2. Белобрыкина О.А. Влияние социального окружения на развитие самооценки старших дошкольников // Вопросы психологии. 2001. № 4. С.31-38.
3. Берковиц Л. Агрессия; причины, последствия и контроль. СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК. 2001. 512 с.
4. Биологический энциклопедический словарь / под. ред. М.С. Гилярова. 2-е изд., исправленное. М.: Советская энциклопедия. 1989. С. 483.
5. Биктина Н.Н. Организационно-психологические условия коррекции дезадаптивного состояния детей старшего дошкольного возраста: дис. канд. псих. Самара, 2007. 67-68 с.
6. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. М.: Прайм-Еврознак. 2003. 672 с.
7. Бондаренко А.К., Матусик А.И. Воспитание детей в игре: Пособие для педагога.. 2 изд. М.: Просвещение, 2003. 98 с.
8. Брак У. Б., Лаут Г. В. Коррекция поведения детей. Практическое руководство. Стратегия и методы . М.: Академия, 2005. 129 с.
9. Бреслав, Г.М. Проблемы эмоциональной регуляции общения у дошкольников // Вопросы психологии. 2011. № 3. С. 10-15.
10. Бэрн Р., Ричардсон Д. Агрессия. СПб: Питр, 2001. 352 с.
11. Венгер А.Л. Психологические синдромы: подходы к построению содержательной диагностики развития // Культурно-историческая психология. 2014. № 1.С. 20—25.
12. Венгер А.Л. Психологическое консультирование и диагностика: практическое руководство. Часть 1. М.: Генезис, 2001. 160 с.
13. Верцинская Н.Н. Трудный ребенок. Мн.: Нар. Асвета, 1989. 128 с.

14. Воспитание трудного ребенка: Дети с девиантным поведением. /Под ред. М.И. Рожкова. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2001. 240с.
15. Воспитательная беседа, как средство воздействия на поведение ребенка // Международный педагогический портал "Солнечный свет" URL: <https://solncesvet.ru/vospitatelnaya-beseda-kak-sredstvo-vozdeystviya-na-povedenie-rebenka.750> (дата обращения: 11.02.2018).
16. Возрастные особенности психического развития детей/Под ред. И.В. Дубровиной, М.И. Лисиной. М.: МГУ, 1982. 78 с.
17. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1996. № 6. С. 62—76.
18. Девиантология: Хрестоматия. / Автор-составитель Ю.А. Клейберг. СПб.: Речь. 2007. 412 с
19. Дети с нарушениями поведения // URL: <http://www.maam.ru/detskijsad/deti-s-narushenijami-povedeniya.html> (дата обращения: 13.03.2018).
20. Детская практическая психология: Учебник // Под ред. проф. Т.Д. Марцинковской. М.: Гардарика, 2000.- 112 с.
21. Джое Ю.С., Рысина Н.Н. Характеристика взаимоотношений в семье с детьми, имеющими трудности обучения и расстройства поведения // Новые исследования. 2010. Т. 1. № 23. С. 38-45
22. Евдокимов А.Н Психолого-педагогическая поддержка личности дезадаптивного ребёнка в дошкольном образовательном учреждении // Перспективы науки. 2011. №17. С. 24-29.
23. Ефимкина Р.П. Детская психология. Новосибирск: Научно-учебный центр психологии НГУ, 1995. 47с.
24. Захаров А. И. Предупреждение отклонений в поведении ребенка: 3-е изд., испр. Серия: Психология ребенка. СПб.: «Издательство Союз», «Лениздат». 2000. 224 с.
25. Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения: учеб. пособие для вузов. М.: Приор-Издат. 2011. 329 с.

26. Козлова С.А., Куликова Т.А. Дошкольная педагогика. М.: Издательский центр «Академия». 2001. 416 с.
27. Коломинский Я.Л., Панько Е.А., Игумнов С.А. Психическое развитие детей в норме и патологии: психологическая диагностика, профилактика и развитие. СПб.: Питер. 2004. 480 с.
28. Колосова С.Л. Детская агрессия СПб.: Питер, 2004. 224 с.
29. Консультация для педагогов «Работа с детьми, имеющими нарушения поведения» // URL: <http://www.maam.ru/detskijasad/konsultacija-dlja-pedagogov-rabota-s-detmi-imeyuschimi-narusheniya-povedeniya.html> (дата обращения: 21.03.2018).
30. Кочубей Б., Новикова Е. Как «лечить» тревожность? // Семья и школа. 1988. №12. С. 19-22.
31. Кудрявцев В.Н. и др. Социальные отклонения. М.: Юрид.лит., 2002. 368 с.
32. Краснова М.В. Система работы ДОУ по профилактике детской агрессии // Научные проблемы гуманитарных исследований. 2009. №1. С. 84.
33. Крэйхи Б. Социальная психология агрессии. СПб.: Питер, 2003. 336с.
34. Лоренц К. Агрессия. М.: «Прогресс», 1994. С. 272.
35. Непомнящая Н.И. Становление личности ребенка 6-7 лет. М.: Педагогика, 1992.-116 с.
36. Педагогический словарь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / авт.-сост.: В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова, Т.А. Строкова и др.; под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. М.: «Академия». 2008. 352 с.
37. Практическая психология образования; Учебное пособие 4-е изд. / Под редакцией И. В. Дубровиной. СПб.: Питер, 2004. 592 с
38. Психология развития: словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского. М.: ПЭР СЭ. 2005. 494с.
39. Семинар-практикум «Профилактика и коррекция нарушений поведения у детей дошкольного возраста» // URL: <http://www.maam.ru/detskijasad/seminar-praktikum-profilaktika-i-korekcija-narushenii-povedeniya-u-detei-doshkolnogo-vozrasta.html> (дата обращения: 17.04.2018).

40. Соколова Е.В., Гуляева К.Ю. Предупреждение и коррекция поведенческих расстройств у детей. Новосибирск: НГИ. 2003. 211 с.
41. Специальная дошкольная педагогика: Учебное пособие /Е.А.Стребелева, А.Л. Венгер, Е.А. Екжанова и др.; под ред. Е.А. Стребелевой. М.: «Академия». 2002. 312 с.
42. Фурманов, И.А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция. Мн.: Ильин. 1996. 198с.
43. Фурманов И.А Психодиагностика и психокоррекция в воспитательном процессе. Минск: БНИИО, 2003. 37 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Список литературы для педагогов

- 1) Бондаренко А.К., Матусик А.И. Воспитание детей в игре: Пособие для педагога.. 2 изд. М.: Просвещение, 2003. 98 с.
- 2) Брак У.Б., Лаут Г. В. Коррекция поведения детей. Практическое руководство. Стратегия и методы. М.: Академия, 2005. 129 с.
- 3) Венгер А.Л. Психологические синдромы: подходы к построению содержательной диагностики развития // Культурно-историческая психология. 2014. № 1. С. 20—25.
- 4) Воспитание трудного ребенка: Дети с девиантным поведением. /Под ред. М.И. Рожкова. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС. 2001. 240с.
- 5) Дети с нарушениями поведения // URL: <http://www.maam.ru/detskijsad/deti-s-narushenijami-po>. (дата обращения: 13.03.2018).
- 6) Воспитательная беседа, как средство воздействия на поведение ребенка // Международный педагогический портал "Солнечный свет" URL: <https://solncesvet.ru/vospitatelnaya-beseda-kak-sredstvo-vozdeystviya-na-povedenie-rebenka.750> (дата обращения: 11.02.2018).
- 7) Евдокимов А.Н Психолого-педагогическая поддержка личности дезадаптивного ребёнка в дошкольном образовательном учреждении // Перспективы науки. 2011. №17. С. 24-29.
- 8) Захаров А. И. Предупреждение отклонений в поведении ребенка: 3-е изд., испр. Серия: Психология ребенка. СПб.: «Издательство Союз», «Лениздат». 2000. 224 с.
- 9) Казакова Е.И. Система комплексного сопровождения ребенка: от концепции к практике. СПб.: Питер, 1998. 364 с.
- 10) Консультация для педагогов «Работа с детьми, имеющими нарушения поведения» // URL:

<http://www.maam.ru/detskijsad/konsultacija-dlja-pedagogov-rabota-s-detmi-mejuschimi-narushenija-povedenija.html> (дата обращения: 21.03.2018).

11) Семинар-практикум «Профилактика и коррекция нарушений поведения у детей дошкольного возраста» // URL: <http://www.maam.ru/detskijsad/seminar-praktikum-profilaktika-i-korekcija-narushenii-povedenija-u-detei-doshkolnogo-vozrasta.html> (дата обращения: 17.04.2018).

12) Соколова Е.В., Гуляева К.Ю. Предупреждение и коррекция поведенческих расстройств у детей. Новосибирск: НГИ. 2003. 211 с.

Приложение Б

Таблица 1

Календарный план работы с родителями и детьми

№	Название мероприятия	Дата	Содержание работы
1	Турнир знатоков	28.09.17	Участники делятся на три команды, педагог в роли жюри, которое оценивает ответы участников команд и присуждает им очки за правильные, развернутые ответы. В конце подводятся итоги и побеждает команда, набравшая большее количество очков.
2	Оформление газеты «Наша группа»	26.10.17	Оформление стенд газеты для приемной, с фотографиями группы.
3	Мастер-класс «Домик для птиц»	23.11.17	Совместной изготовление кормушки для птиц.
4	Мастер-класс «Елочные игрушки»	14.12.17	Предлагается три вида елочных игрушек для совместного изготовления.
5	Украшение группы к Новому году	21.12.17	Украшение группы игрушками, гирляндами, снежинками.
6	Квест ко дню защитников отечества	20.02.18	Участники квеста делятся на группы и выполняют задания на каждом из пунктов, учитывается время и качество выполненных заданий

Продолжение таблицы 1

7	Мастер-класс «Открытка маме»	5.03.18	Совместное изготовление открытки ко дню «8 марта».
8	Спортивное мероприятие «Путешествие в страну здоровья»	12.04.18	Прохождение полосы препятствий.
9	Оформление газеты «Майский праздник»	3.05.18	Оформление стенд газеты к «празднику весны и труда»

Календарный план проведения сюжетно ролевых игр с детьми

Сентябрь			
№	Название игры	Дата	Сюжет
1	«Детский сад»	18.09.17	<p>Перед игрой распределяются роли: воспитатель, няня, медсестра, повара, муз.работник, физрук, заведующая и др. В роли детей могут быть куклы или другие игрушки.</p> <p>Приём детей в детский сад, проведение зарядки, няня идёт за завтраком, воспитатель читает сказку, завтрак, проведение муз.занятия, физкультурного и др, прогулка, обед, сон и т.д. По ходу игры воспитатель следит за взаимоотношениями с детьми, создаёт проблемные ситуации, помогает найти выход из сложных ситуаций.</p>
Октябрь			
2	«Магазин» (овощной)	9.10.17	<p>Выбираются роль продавца остальные дети – покупатели. Покупатели просят взвесить выбранный ими товар, продавец взвешивает на весах покупку и отдаёт её покупателю. Покупатель благодарит и уходит. В конце игры продавец объявляет обед или то, что магазин закрывается, убирает рабочее место и уходит.</p> <p>Воспитатель приучает детей к правилам общения в магазине.</p>

Продолжение таблицы 2

3	«Магазин» (игрушек)	23.10.17	Воспитатель предлагает открыть магазин игрушек, дети совместно с воспитателем раскладывают игрушки на витрине, определяют место для кассира, после начинается игра. Воспитатель в роли продавца, один ребёнок – кассир, остальные покупатели. Покупатели выбирают игрушку, продавец советует, отвечает на вопросы покупателей, покупатели оплачивают деньги в кассе, получают чек, который отдают продавцу и получают игрушку. В конце игры продавец и кассир закрывают магазин, наводят там порядок. В дальнейших играх роль продавца берёт на себя ребёнок, а воспитатель второстепенную роль. В ходе игры воспитатель создаёт проблемные ситуации.
Ноябрь			
4	«Скорая помощь»	6.11.17	Кукла заболела не может встать с кровати, чтобы пойти в поликлинику; вызов «Скорой помощи» по телефону; дежурный принимает вызов и сообщает врачу; врач садится в машину, водитель везёт врача по адресу; папа встречает врача; врач моет руки, вытирает, осматривает больного, ставит градусник, предлагает медсестре сделать укол, наблюдает за больной, ещё раз измеряет температуру, выписывает рецепт и уезжает, папа его провожает и идёт в аптеку за лекарствами.
5	«Стоматология»	20.11.17	Приход в поликлинику; приём у врача, обследование, лечение.

Декабрь			
6	«Семья» (праздник Новый год)	11.12.17	Роли распределяются по желанию. Все хлопчут, готовятся к празднику: одни закупают продукты, другие готовят праздничный ужин, сервируют стол, третьи подготавливают развлекательную программу, отправляют открытки родственникам. Почтальон приносит открытки, посылку от родственников с другого города. Празднование самого праздника.
Январь			
7	«Театр»	29.01.18	Распределяются роли: Группа выступающих, буфетчица, охранник, кассир, зрители. Предварительно с группой выступающих детей была подготовлена постановка. Зрители приходят в театр, покупают билеты, рассаживаются по местам, во время антракта идут в буфет.
Февраль			
8	«Лётчики»	12.02.18	Лётчик готовит самолёт к полёту (осматривает самолёт, мотор, заправляет бензином); пассажиры собираются в дорогу, приобретают билеты. Контролёр проверяет билеты. Лётчик заводит мотор и взлетает. Стюардесса во время полёта помогает пассажирам, отвечает на вопросы, предлагает напитки, журналы, книги. После посадки лётчик осматривает самолёт, мотор, заправляет и ведёт свой самолёт дальше.

Продолжение таблицы 2

9	«Водители»	19.02.18	Детям предлагается выбрать сотрудников ГИБДД, чтобы те следили за порядком на дорогах города, а остальные дети – автомобилисты. По желанию распределяют роли работников бензозаправки. В ходе игры дети стараются не нарушать правила дорожного движения.
Март			
10	«Парикмахерская» + «Семья»	5.03.18	Открытие парикмахерской; Мама ведёт дочку в парикмахерскую; Папа ведёт сына в парикмахерскую; Вся семья посещает парикмахерскую; Мама делает причёску на праздник 8марта; Парикмахер в детском саду делает причёски детям (куклам) перед концертом для мам и бабушек.
11	«Дом моды»	19.03.18	Модельеры создают коллекцию весенней одежды; подбирают модели для показа; обучают моделей; устраивается показ одежды; зрители покупают билеты на показ мод; во время показа отмечают понравившиеся модели одежды для покупки.
Апрель			

Продолжение таблицы 2

12	«Строители»	9.04.18	<p>Воспитатель предлагает детям разделить на бригады и поручает каждой бригаде определенный участок работы.</p> <p>Выбор объекта строительства; выбор строительного материала, способа его доставки на строительную площадку; строительство, сдача объекта.</p> <p>По ходу игры воспитатель (бригадир) советует каменщикам как лучше класть стены, шоферам подсказывает, какой материал необходимо привести, грузчикам помогает организовать погрузку и выгрузку с помощью кранов и т.д.</p>
13	«Рыбаки»	16.04.18	<p>Рыбаки на лодках отправляются на рыбалку; ловят рыбу, сходят на берег, сдают рыбу в магазин или торгуют на рынке. Рыбаки могут договориться с капитаном большого корабля и отправиться на морскую рыбалку в открытое море или попросить отвести их в большой город для продажи рыбы</p>
Май			
14	«Пограничники»	7.05.18	<p>Дети изображают жизнь на пограничной заставе – дежурство в штабе, строевая подготовка, бег с препятствиями, осваивают способы маскировки, переноса раненых, передвижение по-пластунски.</p> <p>Соревнования между двумя погранзаставами: «Кто быстрее обнаружит и задержит нарушителя границы» «Доставить срочный пакет», «Расшифровать срочное донесение» (ребус) и т.д.</p>