



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО–УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАНО–ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ ДЕТСТВА

**ФОРМИРОВАНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ КАК ОСНОВЫ
СУБЪЕКТНОСТИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА**

Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.02 «Психолого–педагогическое образование»

Направленность программы магистратуры
«Психология и педагогика развития детей дошкольного возраста»

Форма обучения очная

Проверка на объем заимствований:

72 % авторского текста

Работа рекомендована к защите

Рекомендована/не рекомендована

«2» класс 2020 г.

зав. кафедрой ПиПД

О.Г. Филипова О.Г. Филипова

Выполнил (а):

Студент (ка) группы ОФ-202/137-2-1

Щур Алла Борисовна

Научный руководитель

к.п.н., доцент каф. ПиПД

Пикулева Людмила Константиновна

Челябинск

2020

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ КАК ОСНОВЫ СУБЪЕКТНОСТИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА.....	9
1.1 Анализ психолого-педагогических исследований по проблеме самостоятельности как основы субъектности.....	9
1.2 Особенности развития самостоятельности в раннем возрасте.....	21
1.3 Психолого-педагогические условия формирования самостоятельности в раннем возрасте.....	34
Выводы по первой главе.....	48
ГЛАВА 2 ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПО ФОРМИРОВАНИЮ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДОО.....	50
2.1 Изучение самостоятельности детей раннего возраста.....	50
2.2 Реализация психолого-педагогических условий формирования самостоятельности детей раннего возраста.....	58
2.3 Анализ результатов исследования.....	72
Выводы по второй главе.....	78
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	80
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	82
ПРИЛОЖЕНИЯ	90

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Формирование самостоятельности как основы субъектности детей раннего возраста становится одной из актуальных проблем в педагогике и психологии, поскольку глобализационные процессы, стремительное развитие технологий и компьютеризация жизни задают новые рамки для развития современного человека. В наше время человеку необходимо обладать такими навыками, которые помогут ориентироваться в постоянно меняющемся мире, больших потоках информации и обеспечат человеку умение учиться на протяжении всей жизни. Развитие человека и его будущее во многом зависит от того, каким образом он сможет самостоятельно решить свои проблемы.

Актуальность данного вопроса обосновывается нормативными документами в сфере образования. В федеральном государственном образовательном стандарте (далее ФГОС ДО) одной из основных задач является формирование инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка. Также в ФГОС ДО требования предъявляемые к психолого-педагогическим условиям реализации основной образовательной программы дошкольного образования включают в себя поддержку инициативы и самостоятельности детей в специфических для них видах деятельности. В настоящем документе отражены значимые принципы дошкольного образования, формирование субъектности ребенка, как полноценного участника образования и образовательных отношений. Обозначены целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного детства, где особая роль принадлежит формированию личности, проявляющей инициативность и самостоятельность в различных видах деятельности.

В настоящее время, исследование проблемы самостоятельности ведется в разнообразных аспектах. Исследуется сущность субъектности и самостоятельности, ее природа (Г. А. Балл, П. И. Пидкасистый,

А. Г. Хрипкова), структура и соотношение компонентов (Г. Н. Година, Т. Г. Гуськова, Ю. Н. Дмитриева и др.), этапы, условия и методы развития детей (З. В. Елисеева, Н. С. Кривова, К. П. Кузовкова, А. А. Люблинская, и др.), взаимосвязь самостоятельности с различными психическими процессами (Т. И. Горбатенко, Д. В. Ольшанский, Н. А. Цыркун и др.), а также особенности её проявления и развития в раннем возрасте (М. И. Лисина, М. Монтессори, В. А. Петровский и др.).

Как показывает образовательная практика, построение образовательной деятельности в дошкольной образовательной организации (далее ДОО) не строится на основе индивидуальных потребностей каждого ребенка, при котором сам ребенок смог бы стать активным в выборе содержания своего образования. Воспитатель больше уделяет внимание решению задач воспитания и обучения, активно организует деятельность детей, сам направляет ее и регулирует. Подобная организованная деятельность педагога зачастую не позволяет ребенку проявить себя, найти собственные пути решения всевозможных проблем, творчески подойти к решению нестандартных ситуаций и найти способ выразить свою субъектную позицию. Педагоги в полной мере недооценивают значимость самостоятельности в раннем возрасте, и при этом ребенок может вырасти интеллектуально развитым, но не самостоятельным человеком, что не позволяет ему в полной мере проявлять себя полноценным субъектом.

Актуальность проблемы позволила выявить следующие противоречия:

– между социальным заказом и государственными требованиями к высокому уровню субъектности человека, способствующему проявлению его активности, инициативности, самостоятельности, ответственности и сложившейся системой общественных отношений, тормозящих развитие этих личностных качеств.

– между активными научными поисками в исследовании проблемы самостоятельности и субъектности и существующими возможностями образовательной системы, не владеющей в полной мере реализацией гуманистических моделей взаимодействия.

– между имеющимися потенциальными возможностями развития самостоятельности у детей раннего возраста и недостаточностью психолого-педагогических условий в ДОО, необходимых для реализации этих возможностей.

Проблема исследования заключается в поиске способов формирования самостоятельности как основы субъектности детей раннего возраста.

Вышеобозначенное позволило определить тему исследования: «Формирование самостоятельности как основы субъектности детей раннего возраста».

Цель исследования: обоснование психолого-педагогических условий формирования самостоятельности как основы субъектности детей раннего возраста.

Объект исследования: процесс формирования самостоятельности как основы субъектности детей раннего возраста.

Предмет исследования: психолого-педагогические условия формирования самостоятельности детей раннего возраста.

Гипотеза исследования: формирование самостоятельности детей раннего возраста будет гораздо эффективнее при реализации следующих психолого-педагогических условий:

- развития активности и инициативности детей путем внедрения активных форм и методов организации различных видов деятельности;
- обеспечения максимальной реализации самостоятельности детей в развивающей предметно-пространственной образовательной среде;
- формирования готовности родителей к включению в процесс воспитания самостоятельности детей раннего возраста.

Задачи исследования:

1. Провести теоретический анализ исследуемой проблемы и выделить психолого-педагогических условия формирования самостоятельности детей раннего возраста.

2. Обосновать критерии и провести изучение сформированности самостоятельности детей раннего возраста, подобрав диагностический инструментарий.

3. Апробировать психолого-педагогические условия формирования самостоятельности детей раннего возраста.

4. Провести анализ результатов исследования.

Методы исследования:

– теоретические (изучение психолого-педагогических исследований, анализ, обобщение, моделирование);

– эмпирические (наблюдение, анкетирование);

– методы количественной и качественной обработки полученных данных, методы математической статистики.

Этапы исследования:

1. Теоретико-аналитический (октябрь 2017 – июнь 2018г.) – на данном этапе был проведен теоретический анализ, научно-методической, психолого-педагогической литературы по исследуемой теме. А также определялись проблема исследования, ее актуальность, цель, объект, предмет, гипотеза и задачи исследования.

2. Эмпирический (сентябрь 2018 – март 2019г.) – на данном этапе проводилась опытно-поисковая работа включающая следующие этапы: констатирующий (проведение первичной диагностики формирования самостоятельности детей раннего возраста); формирующий (реализация психолого-педагогических условий формирования самостоятельности детей раннего возраста); контрольный (проведение повторной диагностики сформированности самостоятельности детей раннего возраста).

3. Итогово-аналитический (март – июнь 2019г.) – на данном этапе был проведен сравнительный анализ результатов диагностики, обработка полученных данных, обоснованы выводы. Проведено описание работы и ее оформление.

Теоретическая база исследования. В работе мы опирались на основные положения психологии и педагогики о сущности субъектности (К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, Л. И. Анциферова, М. Я. Басов, А. В. Брушлинский, Е. Н. Волкова, Б. Ф. Ломов, В. С. Мерлин, А. К. Осницкий, С. Л. Рубинштейн, Е. А. Сергиенко В. И. Слободчиков); критерии и условия развития субъектности (А. К. Осницкий, В. А. Петровский, Е. А. Сергиенко, В. И. Слободчиков, Д. И. Фельдштейн, Г. А. Цукерман, Д. Б. Эльконин); структура субъектности (Т. И. Артемьева, Е. Н. Волкова, А. И. Зеличенко, А. Б. Орлов, В. Э. Чудновский); механизмы субъектности (К. А. Абульханова, М. М. Бахтин, А. В. Брушлинский, Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, А. Н. Леонтьев, А. К. Осницкий, С. Л. Рубинштейн, В. А. Татенко и др.).

Значительное влияние на нашу работу оказали исследования сущности самостоятельности и ее природы (Г. А. Балл, П. И. Пидкасистый, А. Г. Хрипкова), структуры и соотношения компонентов (Г. Н. Година, Т. Г. Гуськова, Ю. Н. Дмитриева, и др.), этапы, условия и методы развития детей (З. В. Елисеева, Н. С. Кривова, К. П. Кузовкова, А. А. Люблинская, и др.), взаимосвязь самостоятельности с различными психическими процессами (Т. И. Горбатенко, Д. В. Ольшанский, Н. А. Цыркун и др.), а также особенности её проявления и развития в раннем возрасте (М. И. Лисина, М. Монтессори, В. А. Петровский и др.).

Практическая база исследования. Исследование проводилось на базе ДОО «Метафора» образовательного центра русского языка и культурного развития г. Арлингтон, штат Вирджиния, страна США. В исследовании приняли участие 22 ребенка с 2-х до 3-х лет, 22 родителя, 3 педагога.

Теоретическая значимость исследования: проведенный теоретический анализ исследуемой проблемы позволяет сделать выводы о взаимосвязи формирования самостоятельности в раннем возрасте и развития субъектности человека и рассмотрения самостоятельности как ее основы; также получила дальнейшее развитие и обогащение проблема разработки способов формирования самостоятельности в раннем возрасте.

Практическая значимость исследования: разработана система работы по реализации психолого-педагогических условий формирования самостоятельности детей раннего возраста в контексте развития субъектности, материалы которой могут быть использованы в практической работе ДОО.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Самостоятельность как базовое личностное качество является основой развития субъектности, которая проявляется в раннем возрасте в возможности удовлетворения психофизиологической потребности ребенка, а более старшем возрасте как способность к самореализации.

2. Для формирования самостоятельности детей раннего возраста необходимо:

– внедрение активных форм и методов обучения при организации различных видов деятельности, обеспечивающих развитие активности и инициативности детей;

– организация такой предметно-пространственной образовательной среды, которая будет обеспечивать максимальную реализацию самостоятельности детей;

3. Включение в процесс воспитания самостоятельности детей раннего возраста родителей, обеспечит эффективность работы с детьми.

Структура работы. Работа состоит из введения, двух глав, выводов, заключения, списка используемых источников и приложений. Работа включает: 10 таблиц, 6 рисунков, 79 литературных источника. Объем работы на 89 страницах (до приложений).

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ КАК ОСНОВЫ СУБЪЕКТНОСТИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

1.1 Анализ психолого-педагогических исследований по проблеме самостоятельности как основы субъектности

Проблема развития самостоятельности детей тесно связана с проблемой развития субъектности, так как самостоятельность является основным компонентом субъектности, а также средством её актуализации.

Субъектность как основа самостоятельности связана не просто с накоплением опыта, а с накопленным опытом решения жизненных задач, опытом преодоления проблемных ситуаций. Субъектность может быть обнаружена в отношении к вещам, знакам, событиям, явлениям, людям и самому себе, и проявляется в действиях, когда человек превращает их в объект (конструкцию) целенаправленных преобразований: начинает рассматривать, анализировать, комбинировать, использовать их в качестве средства [57].

Субъектность человека как личности проявляется преимущественно в позиционировании определения очередных целей, самоопределения, переоценки ценностей, переосмысления ситуации и осознании себя в жизни.

Субъектность человека в процессах деятельности проявляется преимущественно в регуляторных процессах:

- самостоятельной реализации действий;
- самостоятельного поиска лучших (по сравнению с предлагаемыми, имеющимися) способов решения задач;
- совершенствования своих возможностей;
- исследования ситуации (от метода «проб и ошибок» до планомерного изучения).

В научной литературе субъектность и саморазвитие личности как субъекта, выступают предметом философского осмысления (Н. А. Бердяев, В. И. Вернадский, М. С. Каган и др.); психологического изучения (Б. Г. Ананьев, А. Г. Асмолов, А. В. Брушлинский, Л. С. Выготский, И. А. Зимняя, А. В. Петровский, С. Л. Рубинштейн, В. И. Слободчиков и др.), педагогического анализа (З. П. Горбенко, В. В. Сериков, В. А. Сластенин и др.).

Основы субъектного подхода в психологии были заложены С. Л. Рубинштейном, в своем системном труде «Основы психологии» он связывает личностное развитие человека с его субъектностью, определяя ее как самостоятельную активность, самодвижение, осознанную саморегуляцию. [63]

В психологической науке исследование субъектности личности, в настоящее время, становится приоритетным. С пониманием субъекта связывают отношение человека к себе как к деятелю, с наделением личности таких качеств как самостоятельность, активность, способность уметь осуществлять особые формы жизнедеятельности, прежде всего предметно-практической деятельности. Субъектность, с позиции современной науки, проявляется во всех жизненных проекциях человека, в индивидуальном, личностном, индивидуальном, и в универсальном способе бытия.

Впервые термин «субъектность» употребил А. Н. Леонтьев в работе «Деятельность. Сознание. Личность» в 1977 году. Субъектность по мнению А. Н. Леонтьева это определенный набор качеств человека, которые характеризуют сферу его деятельностных способностей, его способность к самодетерминации, творческой активности, а также он считает, что личность – это субъект деятельности [42].

В педагогическом словаре субъектность определяется как способность личности быть стратегом деятельности, ставить и регулировать цели, осознавать мотивы, самостоятельно выстраивать

действия и оценивать их соответствие задуманному, выстраивать планы жизни. Данный термин содержится в педагогических и психологических исследованиях, а также в педагогической практике как обозначение социально ценного качества личности, которое необходимо формировать в процессе педагогического взаимодействия.

В современных педагогических исследованиях традиционно ребенок дошкольного возраста рассматривается с позиции субъекта – носителя активности как потребности в деятельности.

Субъектность человека проявляется в его витальности, деятельности, общении, самосознании. Субъект есть целеполагающее, целостное, свободное, развивающееся существо (В. А. Петровский) [60].

Субъект – это индивид, способный самостоятельно и разумно организовать свою деятельность, ставить цель предвидя результат, подбирая при этом способы, методы и средства, анализировать полученный результат.

По мнению В. И. Слободчикова, субъектность человека связана со способностью индивида превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования. Сущностными свойствами этого процесса является способность человека управлять своими действиями, реально-практически преобразовывать действительность, планировать способы действий, реализовывать намеченные программы, контролировать ход и оценивать результаты своих действий. [68]

Проблематика субъектности как сущностной характеристики личности, ее способности к самодетерминации, саморазвитию и самосовершенствованию, заложенная в трудах С. Л. Рубинштейна, получила преемственность, развитие и конкретизацию в работах К. А. Абульхановой-Славской, Б. Г. Ананьева, А. А. Бодалева, Л. И. Божович, А. В. Брушлинского, Е. Н. Волковой, Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, В. В. Знакова, Е. И. Исаева, О. А. Конопкина, А. Н. Леонтьева, Ю. А. Миславского, В. Н. Мясищева, А. С. Огнева,

А. К. Осницкого, А. В. Петровского, В. А. Петровского,
В. И. Слободчикова, Д. И. Фельдштейна, И. С. Якиманской и других.

Изучение проблем психологии субъекта связано с пониманием сущности субъектности (К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, Л. И. Анциферова, М. Я. Басов, А. В. Брушлинский, Е. Н. Волкова, Б. Ф. Ломов, В. С. Мерлин, А. К. Осницкий, С. Л. Рубинштейн, В. И. Слободчиков, Е. А. Сергиенко); поиском критериев и условий развития субъектности (А. К. Осницкий, В. А. Петровский, Е. А. Сергиенко, В. И. Слободчиков, Д. И. Фельдштейн, Г. А. Цукерман, Д. Б. Эльконин); выделением структуры субъектности (Т. И. Артемьева, Е. Н. Волкова, А. И. Зеличенко, А. Б. Орлов, В. Э. Чудновский); раскрытием механизмов субъектности (К. А. Абульханова, М. М. Бахтин, А. В. Брушлинский, Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, А. Н. Леонтьев, А. К. Осницкий, С. Л. Рубинштейн, В. А. Татенко и др.).

В зарубежной психологии проблему субъектности рассматривали (Э. Гуссерль, И. Кант, Ж. П. Сартр, М. Хайдеггер, и др.), опираясь на антропоцентрическую философскую традицию, значительное число авторов полагают субъектность как вершинное личностное образование и, соответственно, утверждают акмеологический принцип в качестве критериального для субъекта и субъектности (К. А. Абульханова-Славская, А. Г. Асмолов, А. В. Брушлинский, А. Л. Журавлев, Г. В. Залевский, В. В. Знаков, В. А. Петровский, С. Л. Рубинштейн, З. И. Рябикина и др.). Так, А. В. Брушлинский определяет субъекта как человека на высшем уровне активности, проявляющейся в способности противостоять обстоятельствам [12].

Субъектность как сущностная характеристика личности проявляется в способности самообусловливания, самодетерминации, саморазвития (как «внутренней» способности) и преобразования, творчества (как «внешней» способности) является целостным, структурно-функциональным образованием.

Многозначное понимание соотношения категории «субъект» и категории «личность» усугубляет процесс выделения субъектных свойств, а также структуры субъектности в онтогенезе. Разрешение этого вопроса Е. А. Сергиенко полагает в изучении личности как стержневой структуры субъекта, задающей общее ориентирование на самоорганизацию и саморазвитие. При этом субъект отвечает за конкретную реализацию самодвижения через взаимосвязь выбора целей и ресурсов индивидуальности человека [65]. Предложенные соотношения субъекта и личности «в виде командного и исполнительного звеньев» сужает роль субъекта в индивидуальном развитии, из этого следует, что личность отвечает за смысложизненные ориентации, а субъект преимущественно за смыслодеятельностные. При этом определении субъекта его функция в саморазвитии и самоопределении личности, преобразовании наличного бытия частично утрачивается. Творческая роль субъектного аспекта личности, субъекта во внутренних изменениях личности свидетельствует о факте становления личности как индивидуальности, возможности индивидуального пути развития (Н. В. Богданович).

Способность личности к видоизменению себя и окружающей его действительности, преобразующие назначения и преобразующие возможности субъекта являются его сущностью и характеристической особенностью.

А. В. Брушлинский утверждая приоритет категории «субъект» над категорией «личность», акцентировал свое внимание на системообразующей, интегративной роли субъектности в становлении индивидуальности, а также направленность сознания, мышления на преобразовательную активность, на изменение, подчинение среды. В этом случае само развитие личности рассматривается как следствие субъектной позиции, которую занимает человек по отношению к миру и к самому себе [11].

Следовательно, субъект как социокультурный феномен выходит за грани социальной личности. Собственно, в этом стремлении, выхода за грани заданного, и есть то главное назначение субъектности как личностного свойства. В этом смысле субъектность личности является механизмом личностного саморазвития, выхода за границы собственных возможностей, площадкой человеческого потенциала, его внутренних резервов.

Традиционно общая закономерность развития субъекта определяется в исследованиях как рост внешних и внутренних преобразующих способностей человека. Нарастание с возрастом субъектности и преодоление «объектности» позволяет человеку преодолеть тотальную зависимость человека от внешних условий, двигаться в направлении к самодетерминации и самообуславливанию, самостоятельности и независимости от окружения и среды в целом (Н. Х. Александрова, Е. Н. Волкова, В. В. Давыдов, В. И. Слободчиков, В. В. Степанский, В. А. Татенко и др.). «Направленность этого развития заключается в том, что изначально ребенок подчинен внешним влияниям, а впоследствии он становится субъектом, способным действовать самостоятельно на основе сознательно поставленных целей и принятых им решений».

Проблема структуры субъектности решается в исследованиях неоднозначно. В основном в исследованиях затрагиваются более поздние этапы онтогенеза и базируются на представлении о структуре субъекта как совокупности качеств личности, которые уже сформировались. Способность к самодетерминации, саморегуляции и творчеству, активность, инициативность, интенциональность, целенаправленность, свобода выбора, ответственность, рефлексивность, идентичность, индивидуальность, агентность, рекурсивность, самодостаточность, автономность и многое другое относят к характеристическим, критериальным, или атрибутивным свойствам субъекта (К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский, А. А. Волочков,

В. В. Знаков, В. И. Моросанова, А. К. Осницкий, В. В. Селиванов, Е. А. Сергиенко и др.).

В структуру субъектности многие исследователи включают такие атрибутивные характеристики как активность, рефлексия, свобода выбора, уникальность, принятие другого, саморазвитие (Е. Н. Волкова), осознанность, активность, автономность (Е. П. Ермолаева).

Деятельность, система деятельностей является сферой реализации активности личности, субъектность как свойство личности рождается в деятельности (Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, А. В. Брушлинский, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, В. И. Слободчиков и др.).

В раннем возрасте осознание и появление собственных действий, выделение себя как субъекта своих действий, как первый акт подлинного самосознания соотносятся по времени возникновения и рассматриваются как значимые факты развития в процессе становления субъектности (Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин).

Цикл формирования субъектности детей раннего возраста включает: мотивирующие представления, способность управлять собой, волевою саморегуляцией – познание и осознание себя как субъекта собственных действий – появление «Я-системы» как преобладающей потребности ребенка раннего возраста в реализации и утверждении своего Я. Л. И. Божович также рассматривает циклы развития личности как субъектов в дошкольном, младшем школьном и подростковом возрасте на основе анализа мотивации, волевой саморегуляции, познания и самосознания ребенка [8].

Субъектность личности ребенка рассматривается как система ее преобразующих, внешних и внутренних возможностей, в основе которой лежит отношение к себе как к деятелю.

В. И. Слободчиковым выделяется пять стадий развития субъектности: оживление, одушевление, персонализацию,

индивидуализацию и универсализацию. Стадия оживления предполагает, что ребенок осваивает телесную, психосоматическую индивидуальность как синтез человеческого тела, его оживления в сенсорных, двигательных, общительных, действенных измерениях в первой форме совместности – витально-органическом событии ребенка и взрослого. Взаимодействие со взрослым и эмоциональное общение позволяет целостному новообразованию субъектности сформироваться у ребенка, которое будет выражаться в эмоционально окрашенном самоощущении – ощущении защищенности и доверия к окружающему миру. Так, «субъектность ребенка первого года жизни, в соответствии с определением В. И. Слободчикова, обнаруживается как телесно-чувственная аутентичность мира и как практическая признанность мироощущения и самоощущения» [69].

В. А. Петровский для расшифровки понятия «субъектность» использует термин «самопричинность» - фундаментальное свойство и способность субъекта быть причиной себя, быть способным проявлять одновременно спонтанность и ответственность. Он считает, что субъектность представлена такими чертами человека, которые присущи ему внутренне – не отчуждаемы и не сводимы к заданности [60].

Е. Н. Волковой субъектность определяется как «свойство личности генерировать взаимообусловленные изменения в мире, в других людях и в самом человеке. Стержнем этого свойства является отношение личности к себе как к деятелю» [17]. Также она выделяет атрибутивные и структурные характеристики субъектности такие как: самостоятельность, осознанная активность, сознательность, связанная со способностью к целеполаганию, рефлексия, возможность свободы выбора и ответственность за него, осознание и переживание уникальности себя, понимание и принятие другого человека, саморазвитие.

В. И. Слободчиков считает, что с возрастом происходит наращивание субъектности и преодоление объектности, наряду с этим

развитие субъектности личности проходит пять ступеней: оживление, одушевление, персонализацию, индивидуализацию, универсализацию, каждая из которых имеет свои временные границы [68].

А. К. Осницкий же полагает, что субъектность выражается в волеизъявлении в процессе жизнедеятельности, на основе накопленного опыта, лично значимых целей, ценностей и сформированности образа мира. Формированию субъектности способствует регуляторный опыт человека, который состоит из пяти основных компонентов опыта субъекта, такие как опыт рефлексии, сотрудничества, ценностно-мотивационный опыт, операциональный и опыт привычной активизации [57].

Через содержательно-действенные особенности активности А. К. Осницкий характеризует субъектность как «...субъектность в деятельности и поведении, процессах познания, принятия решений и т. п. связана прежде всего с индивидуальными особенностями освоенной человеком преобразующей активности». Проявление субъектной активности рассматривается им как субъектное отношение к деятельности, которое должно произойти, обусловленное параметрами активности, направленности, осознанности, умелости в действиях, склонности к сотрудничеству [57].

Вопросы, связанные с особенностями становления субъектных свойств личности ребенка в общении, игре, познании, учении в процессе овладения этими видами деятельности изучаются в исследованиях по развитию субъектности в раннем онтогенезе и в старшем дошкольном возрасте. Прежде всего, самостоятельности, инициативности, познавательной и продуктивной активности, широких творческих, познавательных, просоциальных мотивов, способности к самоорганизации и саморазвитию (Л. И. Божович, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, М. И. Лисина, В. В. Рубцов, В. И. Слободчиков, Е. О. Смирнова, Г. А. Цукерман, Д. Б. Эльконин и др.).

По мнению В. Д. Шадрикова субъектность определяется основополагающим качеством субъекта. Субъектность определяется автором как «качество личности, заключающееся в способности противостоять внешним и внутренним условиям, препятствующим реализации ее интересов (достижению целей, самореализации, проявлению индивидуальности, самостоятельности), при сохранении субъективности поведения» [76]

Таким образом, субъектность характеризует внутреннюю независимость от внешних воздействий, проявляющуюся в поведении. Такие волевые качества, как уверенность в себе, целеустремленность, настойчивость, независимость, решительность, и упорство являются проявлениями субъектности личности.

Согласно В. Д. Шадрикову субъектность, как качество личности, определяется через присущие субъекту мотивы, способности, рефлексии, внутреннюю свободу и открытость, невнушаемость, аргументированную убежденность в верности своей позиции, при сохранении уважения к позиции другого [76]. Субъектность, согласно В. И. Слободчикову и Е. И. Исаеву, представлена в психологических явлениях таких как характер человека, его способности, побуждения, чувства, разум и волевые процессы [68].

К сущностным характеристиками субъектности А. К. Осницкий относит: индивидуальные особенности проявления активности и интенциональность. Субъектность проявляется как в деятельности, поведении и принятии решений, так и в отношении к самому себе, другим людям и вещам. Наравне с субъектностью он также выделяет до-субъектную активность, присущую ребёнку, не содержащую ещё в полной мере активной авторской позиции субъекта в деятельности. Это, в свою очередь, ставит вопрос о формировании и динамике субъектности личности. [57].

А. С. Огнева становление субъектности личности рассматривает как «процесс самополагания себя в качестве субъекта и обретения возможности к самодетерминации». По его мнению, развитие субъектности личности проходит несколько последующих стадий развития. Первая стадия характеризуется принятием субъектом на себя ответственности за не predetermined исход своих будущих действий. На второй стадии субъект принимает альтернативность будущего и через процесс целеполагания принимает свою причастность к выбору и воплощению в жизнь той или другой перспективы будущего. На третьей стадии субъект выступает в роли активного деятеля в ситуации здесь и сейчас, проявляя себя в совершаемых по собственной воле действиях. На четвертой стадии человек выступает субъектом окончания действия, принимая на себя ответственность за завершение действия. На пятой – будучи субъектом состоявшегося действия, он оценивает результат своей активности как личностно значимое новообразование. Развитие субъектности личности происходит на уровне межсубъектных взаимодействий, когда субъект отражается в сознании других людей в качестве автора совершенного действия, ответственного за результат содеянного, и получает от окружающих подтверждение своей субъектности. [56].

Субъектность, как интегральное качество человека, имеет достаточно сложную структуру, включающую в себя активность, автономность, целостность, рефлексивность, опосредованность, креативность, самооценку, ответственность, позицию в межличностных отношениях (К. А. Абульханова-Славская, Н. Я. Большунова, А. В. Брушлинский, М. В. Исаков). Именно в указанных характеристиках и проявляется жизненная позиция человека. В последнее время появилось большое число научных работ, касающихся исследования субъектности. Изучена ее структура (Н. Я. Большунова, М. В. Исаков), особенности в возрастных (М. В. Исаков, О. А. Третьякова, М. А. Щукина) и

профессиональных группах (Е. Н. Волкова, Д. В. Зубов, Т. В. Маркелова, И. А. Серегина, Л. Г. Учадзе), специфика в соотношении с защитно-совладающим поведением и адаптацией (К. Ю. Ануфриюк, С. Т. Посохова), социальным самоопределением (В. Н. Шнякина).

С. Л. Рубинштейн рассматривает самостоятельность как результат значительной внутренней работы личности, способность ставить перед собой не только некоторые цели и задачи, но и предопределять направление своей деятельности.

Самостоятельность как качество личности развивается в разных видах деятельности. При этом деятельность рассматривается как система, внутри которой происходит обогащение самой деятельности (усложнение целей, задач, предметных действий, мотиваций), а также личности ребенка, который накапливает опыт, становится более активным и самостоятельным (Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, Н. Н. Подьяков, Г. И. Щукина, и др.).

Особая роль самостоятельности во всестороннем развитии личности человека доказана теорией и практикой воспитания, жизненным опытом человечества. В отечественной педагогике и психологии проблему исследовали и изучали Г. Н. Година, С. А. Козлова, Я. Л. Коломенский, М. В. Крулехт, Н. К. Крупская, В. И. Логинова, А. С. Макаренко, Т. А. Маркова, В. Г. Нечаева, Д. Я. Сергеева, А. Д. Шатова и др.

К анализу самостоятельности позволяет подступиться ряд новых аспектов анализа активности личности: прояснение ее роли в качестве субъекта деятельности через анализ его субъектной активности, уточнение функций «установок» и рефлексивного анализа, исследование механизмов осознанной регуляции его проективной и целеполагающей активности – деятельности [58].

По определению академика И. С. Кон самостоятельность как свойство личности, предполагает, прежде всего независимость, способность без подсказки извне, самому принимать и воплощать в жизнь

важные решения, затем ответственность, готовность отвечать за последствия своих поступков, а также убеждение в том, что такое поведение реально, социально возможно и морально правильно [38].

По мнению С. Л. Рубинштейна, самостоятельность является результатом большой внутренней работы человека, его способности ставить не только отдельные цели, задачи, но и определять направление своей деятельности.

Самостоятельность определяется как одно из свойств личности, которое характеризуется двумя факторами: совокупность средств, знаний и умений; побуждение к действию.

В более старшем возрасте самостоятельность рассматривается как важное волевое качество, необходимое для деятельности человека.

Об активной роли самого человека в процессе жизнедеятельности говорили в своих трудах Б. Г. Ананьев, П. Т. Блонский, Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, А. И. Леонтьев, А. Р. Лурия, С. Л. Рубинштейн, А. А. Смирнов и др. Если проблемой активности человека занимались давно, то проблема субъективной активности, развиваемой, организуемой и контролируемой самим субъектом, стала предметом изучения недавно.

Из выше сказанного можно заключить, что самостоятельность это одно из главных качеств личности, которое выражается в умении постановки цели, настойчивого и упорного её достижения собственными силами, ответственности, действуя при этом сознательно и инициативно не только в знакомой обстановке, но и в новых условиях, требующих принятия своеобразных решений.

1.2 Особенности развития самостоятельности в раннем возрасте

Таким образом первые проявления самостоятельности можно отнести к раннему возрасту, именно в эти первые три года жизни ребенка начинают формироваться самостоятельные действия и навыки, которые

понемногу усложняются в играх, занятиях, в общении и восприятии окружающего мира.

Самостоятельные умения ребенка развиваются с помощью взрослого, проявляются в различных видах деятельности, со временем превращаясь в свойство личности (С. Н. Теплюк) [73].

Проблема развития самостоятельности и инициативности у детей дошкольного возраста первоначально была представлена в трудах античных философов: Аристотеля, Сократа, Платона и др.

Самостоятельность в системе дошкольного образования рассмотрена и изучена в работах Р. С. Буре, Л. С. Выготского, Т. К. Гуськовой, В. Д. Иванова, И. С. Кона, К. П. Кузовковой, А. Н. Леонтьева, А. А. Люблинской, Т. А. Марковой, А. К. Осницкого, Л. Ф. Островской, С. Л. Рубинштейна, Е. О. Смирновой, С. Теплюк,. В своих трудах они рассматривали вопросы развития самостоятельности в русле кардинальных проблем психологической науки – проблем личности, активности, деятельности. Они подчеркивали, что социальная ценность самостоятельности как качество личности определяется ее направленностью и уровнем активности человека как субъекта деятельности и отношений.

Ж. Ж. Руссо сторонник теории свободного воспитания полагал, что движущей силой развития ребенка является интерес к деятельности и познание окружающего мира. Следовательно, педагог может активизировать самостоятельность основываясь на интересе ребенка к деятельности.

Я. А. Коменский осуществлял через организацию наблюдений формирование самостоятельности у детей, в ходе практической деятельности, а также в процессе развития речи.

Ф. В. Дистервег полагал, что важным средством умственного развития ребенка в процессе обучения является самостоятельность ребенка.

Человек как личность развивается на протяжении всей своей жизни. Но именно дошкольный возраст является первоначальным звеном в развитии ребенка (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, А. В. Петровский и др.), и именно в этом возрасте формируются и развиваются самостоятельность человека, личностные механизмы поведения (Л. И. Божович, А. А. Люблинская, В. С. Мухина и др.).

В свой черед Н. М. Аксарина, Б. Г. Ананьев, Р. С. Буре, Е. Н. Герасимова, С. М. Кривина, М. И. Лисина и другие ученые полагают, что в младшем дошкольном возрасте, когда происходит первоначальное развитие личности ребенок демонстрирует свои первые проявления самостоятельности. Связано это в первую очередь с прямохождением и свободным перемещением в пространстве.

Самостоятельность, как утверждает А. А. Люблинская не возникает внезапно, она формируется и развивается с самого раннего детства на основе фиксирующихся естественных навыков и привычек [45].

М. Монтессори рассматривала самостоятельность и независимость как биологическое качество человека, которое дала природа людям для возможности развития и формирования всех необходимых умений, реализации способностей, освоения знаний. Каждый этап развития ребенка – от приобретаемой умелости в движениях, научения переворачиваться, сидеть, ползать, ходить до формируемых социально-коммуникативных реакций и умений (жесты, речь, интонации, поведенческие аспекты...) – это шаг ребенка на путь независимости от взрослых.

Е. О. Смирновой самостоятельность определяется не столь как умение выполнять какие-то действия без помощи взрослых, а больше, как способность постоянно вырываться за границы своих возможностей, ставить перед собой новые задачи и находить пути их решения. Самостоятельность не подразумевает полной свободы действия и поступков, она всегда заключена в рамки принятых в обществе норм. Для каждого ребенка имеет большое значение оценка его действий значимыми

для него взрослыми – мамой или папой. Потому как для него весьма важно радовать родителей своими новыми успехами и достижениями [70].

По мнению С. Н. Теплюк истоки самостоятельности зарождаются в раннем возрасте, на стыке первого и второго года жизни ребенка. Собственно, в этот период начинается путь формирования самостоятельных действий и умений, который со временем усложняется в играх, занятиях, в общении и восприятии окружающего. При взаимодействии взрослого и ребенка самостоятельные умения закрепляются, проявляются в разнообразных видах деятельности, постепенно приобретая статус свойства личности. С. Н. Теплюк также отмечает важную роль родителей в развитии самостоятельности детей. Автор утверждает, что взрослые должны целенаправленно развивать самостоятельность, а не оставлять её на потом. В то же время они должны помнить, что при формировании самостоятельности всякий раз объем самостоятельных действий ребенка увеличивается, а помощь взрослого сокращается. Результативность действий ребенка является показателем его самостоятельности и этот показатель нельзя подменить контролем взрослого. Контроль же в свою очередь непременно предполагает послушание, а тесная связь этих двух понятий может развить безвольность, безответственность, лень, бесхарактерность, инфантилизм. Самостоятельность – это налог к внутренней свободе, к свободе выбора действий, поступков, суждений, в ней зарождаются истоки ответственности, уверенности в своих собственных силах, истоки творчества, чувства собственного достоинства [73].

Р. С. Буре рассматривала самостоятельность, как сложное и важное качество личности, которое проявляется и фиксируется в деятельности, равно как и содействует всестороннему развитию личности [14].

По мнению В. С. Мухиной самостоятельность – способность мыслить, действовать без посторонней помощи [53].

Н. А. Менчинская считает, что активизация ребенка достигается путем обеспечения возможностей для проявления самостоятельности, но для этого его необходимо учить приемам самостоятельной работы и создавать соответствующую мотивацию.

По мнению ряда авторов, самостоятельность ребенка проявляется:

- в способности действовать по собственной инициативе, замечать необходимость своего участия в тех или иных обстоятельствах;
- в умении выполнять привычные дела без обращения за помощью и контролем взрослого;
- в проявлении осознанно действовать в ситуации заданных требований и условий деятельности;
- в способности осознанно действовать в новых условиях (поставить цель, учесть условия, осуществлять элементарное планирование, получить результат);
- в стремлении осуществлять элементарный самоконтроль и самооценку результатов деятельности;
- в способности переносить известные способы действий в новые условия.

Самостоятельность, по мнению ряда авторов, обеспечивает:

- умение действовать по собственной инициативе, замечать необходимость своего участия в тех или иных обстоятельствах;
- умение выполнять привычные дела без обращения за помощью и контроля взрослого;
- умение осознанно действовать в ситуации заданных требований и условий деятельности;
- умение осознанно действовать в новых условиях (поставить цель, учесть условия, осуществлять элементарное планирование, получить результат);
- умение осуществлять элементарный самоконтроль и самооценку результатов деятельности;

– умение переносить известные способы действий в новые условия.

Основательно этой проблемой занимается А. К. Осницкий. С его точки зрения, ребенок не может являться автором своей активности, так как это возникает на определенном этапе развития, следовательно, есть досубъективные формы активности, т.е. предпосылки и зачатки самостоятельности как личностного качества [57].

Формирование субъектных свойств и качеств дошкольников необходимо начинать с раннего возраста, ставя ребенка в позицию равноправного участника взаимодействия, учитывая его интересы и потребности, объективно подходя к оценке его деятельности и поведения, корректно направляя и стимулируя его активность, организуя необходимые условия для развития. Путь этот требует от взрослых мастерства, терпения, уважения к подрастающему человеку и постоянного самосовершенствования.

За первый год ребенок осваивает массу умений, способов, знаний, этот запас становится базой для его социальной жизни. Правда, этот запас приобретает обязательно в человеческом обществе и непременно с помощью взрослого.

Главным видом деятельности в раннем возрасте является предметная деятельность, но она тесно связана с общением и служит предпосылкой для появления самой важной для всего периода детства деятельности - игры.

Совместная деятельность ребенка со взрослым на правах сотрудничества представляет собой социальную ситуацию развития в раннем детстве и раскрывается в отношениях: «ребенок – предмет – взрослый» (Л. Ф. Обухова, Д. Б. Эльконин). Ребенок теперь живет с помощью взрослого, когда тот осуществляет действия не вместо него, а вместе с ним. Совместная деятельность содержит освоение малышом социально выработанных способов применения предметов, к примеру бытовых, т.е. в соответствии с собственной логикой предмета, скрытой в

нем функции. Социальная ситуация развития содержит в себе противоречие. Только взрослый знает и может показать малышу способы использования предметов. Чтобы достичь правильного результата ребенок должен выполнять индивидуальное действие в соответствии с образцом взрослого. Вследствие чего предметная деятельность становится ведущей, а ситуативно-деловое общение выступает средством ее осуществления.

Действия ребенка от совместного со взрослым к самостоятельному развиваются поэтапно: от совместного со взрослым к совместно-раздельному, которое выполняется вместе, а заканчивает сам ребенок; затем на основе показа взрослого действие выполняет сам малыш и, наконец, по речевому указанию взрослого ребенок самостоятельно выполняет действие. Данная последовательность действия есть одновременно и процесс его структурного оформления в единстве ориентировочной, исполнительной и контрольно-оценочной составляющих. В совместном действии все его части сливаются, взрослый задает и контролирует действие. В совместно-разделенном действии ребенок определяет его цель, понимает, чего может достичь в результате. Контроль принадлежит взрослому и частично ребенку. Взрослый с помощью показа действия разделяет ориентировочную часть от исполнительной, побуждая малыша сделать то же самое. На данном этапе овладения действием ребенок представляет цель, устанавливает процесс взаимодействия с данным образцом. Обретенный ранее в совместных действиях опыт, данный взрослым образец, являются основой для первоначального контроля. Ребенок сам при самостоятельном действии принимает или ставит цель, ориентируется в условиях, исполняет, осуществляет элементарный контроль. Особые требования к восприятию представляет совершенствование ориентировочной части действия. Малыш должен не столько узнать предмет, сколько учесть его внешние свойства при выполнении действия с ним. Таким образом, выполнение действия с ложкой предполагает учет воспринимаемых соотношений

ложки с тарелкой, пищей, расстоянием от тарелки до рта. Нужный результат достигается в том случае, если углубление, имеющееся на рабочем конце ложки, захватило пищу и удержало ее при переносе ложки от тарелки ко рту. Сохраняясь в общих чертах неизменным, действие ложкой изменяется в зависимости от ее размера, углубления ее рабочей части, величины тарелки, в которой находится пища, свойства пищи и т.п.

В период третьего года взрослый помогает осознать ребенку, что в действии есть не только процесс, но и результат, а применение предмета в непосредственном назначении завершается, если результат достигнут: надо не просто сполоснуть тарелку, а сполоснуть чисто. Таким образом освоение предназначения и способов действия с предметами ведет к усвоению элементарных норм поведения в мире постоянных вещей, к представлению о том, что с предметами нужно действовать определенным образом для достижения необходимого результата.

Самостоятельно ставить цель своих действий ребенок пытается научиться в первой половине 3-го года, о чем свидетельствует возникновение инициативных действий, которые ярко выражаются социальной направленностью – приносить пользу взрослым. В завершении 3-го года проявляется самоконтроль за ходом выполнения действия, осознание того, соответствует ли деятельность и достигнутый результат общепринятой норме, обладателем которой является взрослый. Потому как именно он задает критерии выполнения действия будь они правильные или неправильные. Когда ребенок оценивает результат своего действия, он оценивает и самого себя, воспринимая неудачу как личное поражение, а успех – как предмет гордости за себя [74].

Связь действия с предметом проходит три стадии развития. Первая стадия характеризуется выполнением любым способом действия с предметом известным ребенку. На второй он употребляет предмет только по прямому назначению, выполняет усвоенные действия с тем предметом, который для этого предназначен. На третьей стадии малыш начинает

применять предмет свободно, но зная его основную функцию, что позволяет ему самостоятельно выяснить способы его использования.

Неограниченное применение предмета со знанием его функции говорит о зарождении воображения и нового вида деятельности – игры. К примеру, ребенок использует карандаш, имитируя действие ножа для нарезания кубика, выполняющего роль батона. Отныне действия побуждаются не только предметами, данными в восприятии, но и представлениями о них. Предметы подчиняются желаниям ребенка, когда он начинает действовать с ними так, как ему хочется [74].

Для формирования культурно-гигиенических навыков (одевания, раздевания, приема пищи, умывания, опрятности и пр.) более всего благоприятен период раннего детства, ведь их освоение взаимосвязано со становлением ведущей в этом возрасте предметной деятельности. Ребенка в большей мере интересуют функции, предназначение предметов, в том числе и включенных в бытовые процессы. Таким образом малыш учится пользоваться принадлежностями для умывания, открывая одну из сторон бытового мира взрослых. Освоение процессами быта способствует удовлетворению малышом возрастного стремления к самостоятельности, ведь в раннем детстве область ее проявления в большей степени ограничена.

Предпосылки для зарождения трудовой, игровой, продуктивной деятельности закладываются в раннем детстве в предметной деятельности.

В начале третьего года жизни мотивом действия ребенка является стремление к самостоятельности, а не ограниченное определенными условиями желание. В том, что ребенок называет себя в первом лице: «Я сам» и выражается это стремление. Таким образом в его сознании выделяется его «Я», настает новый этап эмансипации от взрослого. Развитие самостоятельности связано с сознанием «Я сам», показателями выступают собственные желания ребенка, не всегда совпадающие с

желаниями взрослых: «Я хочу». Развитие истинной самостоятельности проходит следующие этапы (Т. В. Гуськова) [28].

Третий год жизни связан с этапом целеполагания, когда появляется лишь намерение постановки цели, т.е. ребенок перед собой ставит задачу, а уже выполнение непосредственно будет зависеть от взрослого, который поможет малышу удерживать цель, выполнять действия, контролировать и оценивать его деятельность.

В завершении третьего года жизни малыш стремится искать средства, необходимые для достижения желаемого результата социально одобряемым способом, а не просто манипулирует с предметами, т.е. формируется целеустремленность, настойчивость, а также ребенок начинает проявлять усидчивость в течение длительного времени. Безуспешные действия не приводят к отказу от намерений, а заставляют усилить внимание и сосредоточенность на достижении цели.

М. Монтесори утверждала, что ребенок в раннем возрасте способен проявлять устойчивое продолжительное внимание и усидчивость. Она наблюдала за полутора годовалой девочкой, которая полтора часа играла с дидактическим материалом и была заинтересована этим.

За пределами раннего возраста начинается и заканчивается процесс формирования еще одного важного составляющего компонента самостоятельности – конкретной самооценки, способности соотносить полученный результат с исходным намерением сначала при содействии взрослых, а затем и самостоятельно. Признаки успешности или безуспешности действия, назначенные взрослым, интериоризируясь, содействуют присвоению ребенком функции контроля за ходом своей деятельности.

Первостепенной задачей взрослых является не обучение малыша чему-либо, скажем, различать формы или цвета, правильно собирать пирамидки, а необходимость заинтересовать его какой-нибудь новой и полезной деятельностью, стимулировать его собственную активность и

эмоциональную вовлеченность в развивающие игры и занятия. Для того, чтобы это осуществить взрослым необходимо понимать возрастные особенности и возможности ребенка, знать, как развиваются интересы и предметные действия малыша [72].

Кризис трех лет дифференцирует два периода развития – раннее детство и дошкольное. Этот переломный момент относится к числу «больших» и является кризисом самостоятельности, освобождения от зависимости взрослых, имеющим острый характер. Приобретенный опыт предметных действий, освоение речи, достижения в разнообразных видах деятельности и сферах жизни содействуют тому, что у малыша нарастает стремление действовать без содействия взрослых, независимо от них, формулирующее выражение: «Я сам» [74].

Признаки кризисной ситуации свидетельствуют о перемене отношений ребенка к окружающим его людям и к собственной личности, поэтому Л. С. Выготский этот кризисный период назвал «кризисом социальных отношений ребенка». Отныне малыш мотивирует свои поступки отношениями с другими людьми, а не содержанием ситуации [21].

Л. И. Божович соотносит кризис 3-х лет с появлением «системы Я» в самосознании ребенка, где преобладает необходимость в реализации и утверждении собственного «Я». Из депривации этой потребности вытекают основные трудности в поведении детей. Возникновение «системы Я» приводит к появлению самооценки и связанного с ней стремления соответствовать требованиям значимых взрослых – усложняет внутреннюю жизнь ребенка, способствует возникновению амбивалентных тенденций в поведении [8].

Становление личного действия и сознания «Я сам» – новообразований раннего возраста, по мнению Д. Б. Эльконина, обусловлено появлением собственных желаний ребенка, не совпадающих с желаниями взрослых: «Я хочу». Малыш может направлять свои желания

на предметы из сферы представлений, а действия создавать на основе представлений о них и вероятном обладании ими в ближайшем будущем. Прежде взрослые и собственное «Я» ребенка были закрыты от него предметами и действиями с ними. В предметной сфере, которой ребенок был полностью поглощен, присутствовали все проявления и желания малыша. Отныне предметный мир выступает для ребенка как сфера не только познания, но и реализации своих возможностей и самоутверждения. Вследствие чего малыш ждет от взрослого признания и определенной оценки всех своих достижений, чтобы ощутить чувство собственного достоинства. Он начинает смотреть на себя глазами другого человека, сквозь призму оценки взрослого. Кроме предметов, в границы мира ребенка, включаются социальные отношения взрослых людей, их функции и задачи [77].

Если взрослый не строит иначе свои отношения с ребенком, появляется негативное поведение, присущее кризисной ситуации. Соответствующее отношение взрослого приводит к положительным преобразованиям в личности ребенка, к формированию своеобразного комплекса поведения детей – гордости за достигшие успехи (Т. В. Гуськова, М. Г. Елагина, М. И. Лисисна).

Отношение ребенка к предметному миру характеризуется стремлением ко все большей самостоятельности, протесту против опеки взрослого, острой эмоционально-окрашенной реакцией на критику в свой адрес, огорчение на самое безобидное замечание взрослого, радость и даже хвастовство после пусть даже незначительного успеха. В предметной деятельности у ребенка формируются такие качества, как произвольность и целеустремленность. Потребность в оценке своих действий становится главным для ребенка в сфере отношения со взрослым. Область отношений к себе определяют обостренное чувство собственного достоинства и связанная с ним повышенная обидчивость, необоснованно эмоциональные

вспышки. Достижения малыша помогают становлению самолюбия, самоуважения.

При правильном воспитании, когда своевременно подмечают возросшие возможности ребенка и удовлетворяют потребность в новых формах деятельности и взаимоотношений со взрослыми, период трудновоспитуемости, безусловно, сокращается и сам он протекает не так остро.

Кризис трех лет – явление преходящее. Но связанные с ним новообразования – отделение себя от окружающих, сравнение себя с другими людьми – важный шаг в психическом развитии, создающий предпосылки для дальнейшего формирования личности ребенка.

В раннем возрасте мы можем говорить о самостоятельности как предпосылки развития субъектности и только после того, когда это станет неотъемлемым качеством ребенка, его внутренней инстанцией, можно будет говорить о его субъектности.

Разрешение кризиса «Я сам» окажет решающее значение на развитие самостоятельности детей в дошкольном возрасте, так как если не будут сформированы потребности в самостоятельности по самообслуживанию к трем годам, это будет затруднять ее развитие в дальнейшей жизни человека.

Ученые считают, что у человека с низким уровнем субъектности была задержка развития самостоятельности в раннем возрасте.

Зачастую развитие ребенка понимается лишь только как расширение кругозора и освоение навыков, которое сводится к обучению и накоплению различных знаний. При этом не связывают эмоциональную и социальную сферу ребенка, его самостоятельность и собственную активность с понятием «развитие», что, конечно же является глубоким заблуждением [72].

Развитие – это процесс закономерного изменения, перехода из одного состояния в другое, более совершенное, от старого качественного

состояния к новому, от простого к сложному, от низшего к высшему. Ежели говорить о детях, то это всегда возникновение нового отношения к миру, новых способностей, желаний, интересов и побуждений к действию. Всё это наблюдается в детской инициативности и самостоятельности, когда ребенок сам что-нибудь придумывает, создает, к чему-либо стремится. К развитию ребенка не имеют никакого отношения действия продиктованные взрослым, также, как и ответы на его вопросы, пусть даже правильные, напротив, они будут тормозить подобное развитие, поскольку лишают ребенка собственной активности. А успехи, которые были достигнуты им в определенных знаниях и умениях не дают ему никаких преимуществ в умственном развитии и в освоении дошкольной программы, потому как все эти знания для ребенка – формальные, чужие и ненужные упражнения. Подобное развитие в раннем возрасте не только не способствует, но и препятствует действительному развитию личности ребенка. В свою очередь, действительное развитие происходит лишь тогда, когда ребенок по собственному желанию, с интересом и удовольствием делает что-либо самостоятельно.

Развитие ребенка – это, прежде всего, становление его активности, самостоятельности, эмоциональной отзывчивости к окружающему миру. В деятельности ребенка формируются его интересы, желание что-либо делать, участвовать в жизни, его практические возможности (умения и способы действия) [72].

Самое главное заключается в том, что всё это должно совершаться свободно и добровольно, без нажима и принуждения со стороны взрослого.

1.3 Психолого-педагогические условия формирования самостоятельности в раннем возрасте

Подлинными источниками развития детей, по мнению А. В. Запорожца, должны стать специфические виды деятельности (игра, общение со взрослым и сверстниками, изобразительная и конструктивная

деятельность, детский труд и другое). Именно в них формируются такие базовые качества личности, как творческая активность, инициативность, компетентность, ответственность, уверенность в себе, доверие и уважением к окружающим. При этом знания, умения, навыки рассматриваются не как самоцель, а как средство полноценного развития личности ребенка. В общении и деятельности взрослый встает на позицию сотрудничества, партнерства.

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

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

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

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

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

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

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

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

В группах раннего возраста, специфика организации педагогического процесса заключается в:

– последовательно сменяемых ситуациях совместной деятельности взрослого и ребенка;

– особом эмоциональном фоне взаимодействия взрослого и ребенка в процессе их коммуникации, способствующим привлечению внимания детей, стимулированию познавательной активности, созданию и поддержке ситуации успеха в деятельности ребенка;

– ориентированной совместной деятельности взрослых и детей.

Важнейшим компонентом психического развития является собственная активность ребенка, процессы саморазвития, вместе с активностью ребенка, которая стимулируется и организуется взрослым, например детское экспериментирование, которое проникает во все сферы жизнедеятельности дошкольника (Н. Н. Поддьяков). Взрослый заблаговременно предполагает конечный итог и параметры действия или понятия, а затем, стимулирует активность ребенка, показывает, как следует действовать и организует его деятельность. Личная активность ребенка обусловлена его внутренним состоянием и проявляется во всех сферах его психики: волевой, эмоциональной, личностной, познавательной. В данном процессе малыш действует как творец, как полноценная личность, ведь он сам ставит цель, реализует свою волю, потребности и интересы. Данные виды активности взаимосвязаны между собой, потому как собственная активность предопределена не взаимодействием со взрослым, а со знаниями и умениями, усвоенными при содействии взрослого и ставшими опытом самого ребенка, он действует как со своими собственными. Уже в три года ребенок начинает осознавать и понимать разницу между

активностью, исходящей от него самого («Я сам»), и активностью взрослого, который направляет и регулирует деятельность ребенка.

Активность ребенка отражается в подражательных, исполнительных и самостоятельных действиях. В подражательных происходит имитация поведения окружающих людей, в исполнительных выполняются требования или указания взрослых, а самостоятельные совершаются ребенком по собственной инициативе, к примеру, исследование новых предметов или явлений, поиск ответов на вопросы, конструирование, рисование или сочинение истории.

А. А. Люблинская описала развитие активности ребенка по следующим пяти линиям:

1. Развитие произвольности действий, когда выполнение одних действий ребенок начинает останавливать, а других реализовывать в соответствии со своими мотивами и потребностями. Со временем активность ребенка начинает приобретать творческий характер.

2. Переход от простых движений к системе целенаправленных действий с предметами, а затем к деятельности, которая подчиняется определенным мотивам, направляя на конкретную цель, становится контролируемой и управляемой самим ребенком.

3. Интеллектуализация активности благодаря освоению ребенком речи, которая помогает обдумать и составить предварительные планы-замыслы, а к концу дошкольного возраста принимать формы чисто мыслительной деятельности.

4. Изменение содержания активности по отношению ко взрослому. Отношение новорожденного ко взрослому как к источнику удовлетворения потребностей, любви, опоры, внимания, заботы, в раннем возрасте – как к помощнику, партнеру в детской деятельности, в дошкольном возрасте – как к эксперту, знатоку своего дела, справедливому судье, от которого ждет оценки поступков и правильности выполнения правил, разрешения разногласий.

5. Развитие активности, направленной на признание, когда ребенок добивается, чтобы его считали заслуженным участником игр, соревнований, чтобы его действия соответствовали нормам и требованиям окружающих.

Любой вид деятельности оказывает влияние на развитие разных компонентов самостоятельности, к примеру, игра содействует развитию активности и инициативы, трудовая деятельность закладывает внутренние резервы для становления целенаправленности и осознанности действий, настойчивости в достижении результата, а продуктивные виды деятельности формируют независимость ребенка от взрослого, его стремление к поиску соответствующих средств достижения результата.

Активность является стимулом к деятельности. Но если деятельность не организуется, если не обеспечивается ее развитие, то активность все равно «ищет выход» и может принимать нежелательные формы (баловство, агрессивность и другое).

Инициативность и самостоятельность детей формируются в различных видах детской деятельности, но ярче всего проявляется в общении, игре и экспериментировании. Инициативность является непременным условием успешного развития познавательной и творческой деятельности ребенка.

Диагностика инициативности и самостоятельности детей осуществляется через умения, указывающие на развитую свободу действий (способность к самостоятельному выбору, волевым усилиям, принятию собственных решений), а также через способность к творческой деятельности (самостоятельный перенос и реформирование приобретенных способов действий в новых условиях и ситуациях с возможным осуществлением своих замыслов и конкретных продуктах).

На основании работ отечественных психологов (Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, М. И. Лисина, Д. Б. Эльконин и другие)

можно выделить три основных этапа формирования, развития и применения знаний и умений.

Этап формирования умений (действия в соответствии с заданным образцом и речевыми указаниями взрослого). Установление взаимоотношения между ребенком и взрослым, где взрослый выступает как носитель нормативов деятельности и является образцом для подражания.

Этап применения умений (самостоятельные действия по знакомым образцам, правилам, алгоритмам). Здесь взрослый уже не является носителем образцов, а является равноправным партнером по совместной деятельности.

Этап творческого применения умений в новой ситуации (самостоятельное перенесение действия в новые предметные условия и ситуации). На данном этапе в коллективной деятельности ребенок выступает в роли носителя образцов и нормативов деятельности. Данная позиция показывает максимально активное отношение ребенка к осваиваемой деятельности и способствует решать известную проблему трансформации «знаемого» в «реально действующее». Вместе с тем завершающий этап развития деятельности, с одной стороны, способствует ребенку использовать усвоенный материал не стандартно, а творчески, благоприятствует развитию позиции субъекта деятельности, содействует увидеть смысл предметов и явлений, с другой стороны задавая другим нормы и образцы деятельности, демонстрируя способы ее выполнения, ребенок учится контролировать и оценивать других, а затем и себя.

В целом представленные этапы можно сопоставить с развитием таких качеств личности, как самостоятельность и инициативность, потому как продвижение к решению творческих задач предполагает их нарастание. К тому же, решение задач третьего этапа вообще невозможно без самостоятельности и личной заинтересованности ребенка.

Таким образом, развитие самостоятельности и инициативности ребенка невозможно вне деятельности. Учитывая возрастные и психологические особенности ребенка дошкольного возраста, педагоги используют разнообразные педагогические методы и приемы, способствующие формированию самостоятельности и инициативности ребенка: игровая деятельность, дидактическая игра, продуктивные виды деятельности (конструирование, рисование, лепка), трудовая деятельность, познавательно-исследовательская деятельность, разнообразные игры, игровые приемы, игровые материалы, направленные на достижение цели, ситуации успеха, проблемное обучение (проблемная ситуация), экспериментирование и многое другое. Также организуемая педагогами деятельность должна быть событийная, ритмичная и процессуальная.

Современная педагогика называет основные условия поддержки инициативности и самостоятельности дошкольников:

- не самодержавное взаимодействие взрослого и ребенка;
- одобрение предложенного ребенком продукта деятельности;
- дискуссия целей и желаний ребенка в его творческой деятельности при создании продукта; сведений, которые использовал ребенок, и так далее;
- корректное продвижение ребенка под управлением взрослого от новых для него, но не чрезмерно трудных заданий, осваиваемых при участии взрослого (зона ближайшего развития), к заданиям понятным, ясным для ребенка, легко выполнимым на основе имеющихся у него знаний и умений (зона актуального развития). Последующим этапом становится осуществление заданий, которые требуют самостоятельности мышления, свободного манипулирования имеющихся в запасе знаний и умений, так называемых продуктивных заданий.

Развивающая предметно-пространственная среда – совокупность взаимодействующих, материальных объектов деятельности ребёнка, которая функционально моделирует содержание преобразования

духовного и физического облика личности (С. Л. Новосёлова). Будучи продвижением от «зоны актуального развития» к «зоне ближайшего развития» ребёнка (Л. С. Выготский), развивающая функция среды, согласно ФГОС ДО, является ведущей и определяет наличие материалов и предметов, которыми дети могут действовать, как совместно со взрослыми, так и самостоятельно. Среда должна быть направлена на удовлетворение потребностей и интересов ребёнка, обогащение развития своеобразных видов деятельности, обеспечивать зону ближайшего развития ребёнка, стимулировать делать осознанный выбор, выдвигать и воплощать собственные инициативы, принимать самостоятельные решения, совершенствовать творческие способности, вдобавок формировать личностные качества дошкольника.

Среда, являясь по данным психологов (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин, и др.), мощным фактором развития человека, рассматривается как окружающее человека пространство, зона непосредственной активности индивида, его ближайшего развития и действия.

По определению В. А. Петровского, развивающая среда – это специальным образом организованное окружающее пространство ребенка, способное оказывать позитивное влияние на самообучение и саморазвитие ребенка [59].

М. Н. Полякова отмечает, что развивающая среда – естественная, комфортабельная, уютная обстановка, рационально организованная, насыщенная разнообразными сенсорными раздражителями и игровыми материалами.

Развивающая предметно-пространственная среда, как указывает С. Л. Новоселова, – это система материальных объектов деятельности ребенка, функционально моделирующая содержание развития его духовного и физического облика.

По мнению В. А. Ясвина образовательная среда – это система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и предметно-пространственном окружении.

Целью образовательной среды является развитие ребенка как субъекта присущих ему видов деятельности, как субъекта, взаимодействующего с окружающими людьми и миром вещей для самопознания и познания окружающего.

Организация развивающего образовательного пространства и разнообразие материалов, оборудования и инвентаря должны обеспечивать:

- игровую, познавательную, исследовательскую и творческую активность всех воспитанников, экспериментирование с доступными детям материалами (в том числе с песком и водой);

- эмоциональное благополучие детей во взаимодействии с предметно-пространственным окружением;

- двигательную активность, в том числе развитие крупной и мелкой моторики, участие в подвижных играх и соревнованиях;

- возможность самовыражения детей.

Специальным образом организованная среда способна: оказывать активизирующее влияние на деятельность, способствовать самообучению, стимулировать становление ребенка как субъекта разных видов деятельности, обеспечивать самоутверждение, свободу выбора и направление действий. Такая среда дает возможность проявлять и оценивать свой потенциал, формирует целенаправленность, организованность, ответственность за результаты своих действий и поступков, раскрывает творческие способности, позволяет действовать исходя из интересов и потребностей на данный момент развития.

Если развитие ребенка происходит через познание, переживание и преобразование окружающего мира, то необходимо тщательно продумывать развивающую образовательную среду, которая будет

побуждать детей к исследованию, проявлению инициативы, активности и творчества. Наряду с этим, ребенок должен стать активным участником образовательного процесса, но для этого ему необходимо иметь возможность самому выбирать вид деятельности, партнеров, материалы и другое. Из чего следует, что изначально ребенок учится делать осознанный выбор, после этого он постепенно начинает осознавать, что несет ответственность за этот выбор.

Следовательно, среда выступает в роли движущей силы становления и развития личности, а также присущих ей видов деятельности и способствует формированию разносторонних способностей, субъектных качеств дошкольника, обозначает его индивидуальность, стимулирует разные виды активности, создает благоприятный психологический климат в группе, активизирует самостоятельность, создавая реальные и разнообразные условия для ее проявления.

Ориентиром в проектировании развивающей среды дошкольной организации выступают также принципы ее построения. В дошкольной педагогике существуют различные подходы к их формулировке, идейному обоснованию и практическому воплощению.

В. А. Петровским были выделены следующие принципы содержания и построения развивающей среды:

1. Принцип дистанции-позиции при взаимодействии взрослого и ребенка:
 - партнёрство в общении;
 - возможность уединения.
2. Принцип активности, самостоятельности и творчества:
 - условия для самостоятельной детской деятельности и творчества;
 - уважение результатов детской деятельности.
3. Принцип стабильности-динамичности окружающего пространства:
 - возможность гибкого изменения среды в групповых помещениях.
4. Принцип комплексирования и гибкого зонирования:

- построение непресекающихся сфер активности;
- организация функциональных помещений.

5. Принцип эмоциогенной среды, индивидуальной комфортности, эмоционального благополучия каждого ребенка и взрослого:

- уголки уединения, личное пространство для каждого ребенка.

6. Принцип сочетания привычных и неординарных элементов в эстетической организации среды:

- сочетание категорий эстетического в разных видах искусства.

7. Принцип открытости-закрытости среды каждому ребенку:

- открытость обществу, природе, культуре, своему «Я».

8. Принцип учета половых и возрастных различий при формировании компонентов среды и их наполняемости.

Самостоятельная деятельность детей раннего возраста разнообразна: сюжетно-ролевые, строительные, дидактические игры, предметная деятельность, движения, ориентировочно-познавательная деятельность, наблюдения, рассматривание книг, картинок, изобразительная деятельность, проявление элементов трудовой деятельности в виде самообслуживания, выполнения практических поручений взрослого.

В самостоятельной деятельности ребенка особое место должны занять действия, способствующие формированию элементарной трудовой деятельности, связанной в основном с самообслуживанием и выполнением некоторых поручений. Малыш совершает их с большим удовольствием. Следует давать ребенку такие поручения, при выполнении которых ему потребуется усилие, необходимость подумать, как действовать.

Время расцвета процессуальной игры – это третий год жизни ребенка. В данный период мотивационная сторона игры значительно усиливается, ребенок может играть долго, увлеченно и самостоятельно, преимущественно отдает предпочтение играм с сюжетными игрушками, нежели другим занятиям. Постоянное участие взрослого становится не

столь необходимым для ребенка, теперь игрушки сами начинают стимулировать его к игре.

Состав и структура игровых действий совершенствуется, увеличивается их вариативность, они начинают отражать логическую последовательность событий. К примеру, для того чтобы приготовить для куклы салат, ребенок режет овощи, складывает их в кастрюльку, перемешивает, пробует на вкус, сервирует стол и, наконец, кормит куклу. В то же время ребенок заранее начинает планировать свои действия, говоря об этом персонажу игры, например: «Сейчас буду готовить кашу, потом покушаешь, и пойдём играть». Игра ребенка, к трем годам, обогащается новыми игровыми сюжетами, малыши начинают лечить кукол, заботиться о них, играют в магазин, парикмахерскую и другое.

Дети, на третьем году жизни, всё чаще начинают включать в свою игру предметы-заместители. Теперь малыши способны придумывать собственные замещения, хотя перед этим использование предметов-заместителей носило характер подражания взрослому. Один и тот же предмет начинает использоваться в разных функциях, скажем кубик, например может стать кирпичом, хлебом, столом, плитой, стульчиком, шарик – ягодкой, фруктом, конфеткой или яичком и многое другое. Возникновение символических замещений обогащает возможности игры, предоставляет свободу фантазии, освобождает ребенка от давления наглядной ситуации, игра в свою очередь приобретает творческий характер.

Постепенная подготовка ребенка к принятию на себя роли совершается в период раннего возраста.

В первую очередь, ребенок, подражая действиям взрослого, не осознает себя как играющего определенную роль и не называет именем персонажа себя или куклу, хотя в действительности действует, как мама, повар, или строитель. Таковая игра обрела название «роль в действии». В начале третьего года жизни малыши, выполняя то или иное игровое

действие, начинают обозначать его как своё собственное, к примеру: «Таня суп варить». Порой ребенок себя называет другим именем, в большинстве случаев с подсказки взрослого, например «мама», «папа», «тетя Галя», но все же развернуть сюжет вокруг этой роли пока ещё не может.

Ролевое поведение, в полном смысле этого слова, предполагающее сознательное наделение себя и партнера той или иной ролью, постепенно начинает формироваться у детей во второй половине третьего года жизни. Ребенок сам начинает называть себя мамой, папой, врачом, поваром, куклу – дочкой или сыночком. В игре начинают возникать диалоги с персонажами, например разговор ребенка от своего лица и лица куклы. Так, к концу раннего возраста подготавливаются основные средства для перехода к ролевой игре – ведущей деятельности дошкольника.

Равным образом, своевременное принятие ребенком роли, как и все основные приобретения раннего возраста, зависит от взрослого. Следовательно ролевое поведение сформируется значительно позже, если родители и педагоги не проведут своевременной и соответствующей, образовательной работы.

Преимущественно важным направлением работы ДОО является активное вовлечение родителей в образовательный процесс и связанные с ним формы работы. От взаимодействия ДОО и семьи в образовательном процессе, пользу получают все его участники. Прежде всего сами родители, они начинают осознавать свою сопричастность к происходящей образовательной деятельности в детском саду и за его пределами. К тому же, присутствие родителей в группе помогает им преодолевать собственную неуверенность в тех или иных вопросах воспитания, найти ответы на волнующие вопросы, и, как следствие, приобрести новые педагогические знания и умения. Ну и конечно же наблюдение за детьми приводит родителей к пониманию того, что все дети разные, со своими индивидуальными особенностями. Вследствие чего, родители учатся

принимать и любить своего ребенка, не сравнивая его с другими детьми, а отмечая его личные качества и достижения.

Родители должны быть равноправными и равно ответственными партнерами воспитателей и активно принимать решения во всех вопросах, касающихся развития и образования их детей, а не как в большей степени потребителями образовательных услуг и сторонними наблюдателями.

Педагоги предоставляют родителям возможность быть в полной мере информированными о жизни и деятельности ребенка в дошкольной организации, успешности его развития. Они делятся с членами семьи своими наблюдениями за ребенком и наиболее яркими впечатлениями дня, обращают внимание родителей прежде всего на успехи ребенка, проявление его индивидуальности, инициативы, предпочтений в разных видах деятельности, умение общаться со сверстниками и другое.

Содержание работы с родителями реализуется через разнообразные формы организации работы ДОО и семьи (традиционные, нетрадиционные, коллективные, групповые и индивидуальные). В таблице 1 представлены формы взаимодействия ДОО и семьи.

Таблица 1 – Формы взаимодействия ДОО и семьи

Наименование	Формы организации работы с семьей
Информационно-аналитические	Анкетирование Опрос «Почтовый ящик» И другие
Наглядно-информационные	Родительские клубы Мини-библиотека Информационные стенды Выпуск газеты И другие
Познавательные	Родительские гостиные Нетрадиционные родительские собрания Устные журналы Экскурсии И другие
Досуговые	Праздники Совместные досуги Акции Участие родителей в конкурсах, выставках И другие

Основная цель всех форм и видов взаимодействия ДОО с семьей – установление доверительных отношений между детьми, родителями и педагогами, объединение их в одну команду.

В современной мире родители в большей степени образованны, обладают широким спектром информации в области педагогики и психологии. Однако образованность, эрудированность и компетентность родителей не дают гарантии достаточного уровня их педагогической грамотности.

Формирование самостоятельности детей во многом и в первую очередь зависит от родителей. Именно они оказывают первое и наибольшее влияние на личностное развитие ребенка. И от того каким образом родители будут решать проблемы воспитания и обучения будет зависеть на сколько их ребенок будет самостоятельным.

Выводы по первой главе

Проблема развития самостоятельности детей раннего возраста тесно связана с проблемой развития субъектности, так как самостоятельность является основным компонентом субъектности, а также средством ее актуализации.

Самостоятельность это одно из главных качеств личности, которое выражается в умении постановки цели, настойчивого и упорного её достижения собственными силами, ответственности, действуя при этом сознательно и инициативно не только в знакомой обстановке, но и в новых условиях, требующих принятия своеобразных решений. Самостоятельность как качество личности развивается в специфических видах деятельности. При этом деятельность рассматривается как система, внутри которой происходит обогащение самой деятельности, а также личности ребенка, который накапливает опыт, становится более активным и самостоятельным (Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, Н. Н. Подьяков, Г. И. Щукина, и другие).

Первые проявления самостоятельности можно отнести к раннему возрасту, именно в эти первые три года жизни ребенка начинают формироваться самостоятельные действия и навыки, которые понемногу усложняются в играх, занятиях, в общении и восприятии окружающего мира. Самостоятельные умения ребенка развиваются с помощью взрослого, проявляются в различных видах деятельности, со временем превращаясь в свойство личности.

Среди многочисленных условий, способствующих развитию самостоятельности раннего возраста нами определены следующие:

- развития активности и инициативности детей путем внедрения активных форм и методов организации различных видов деятельности, обеспечивающих потребность детей в самостоятельности;
- обеспечения максимальной реализации самостоятельности детей в развивающей предметно-пространственной образовательной среде;
- формирования готовности родителей к включению в процесс воспитания самостоятельности детей, которые апробированы нами в практике.

ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПО ФОРМИРОВАНИЮ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДОО

Практическая работа по формированию самостоятельности проводится в форме опытно-экспериментальной работы на базе ДОО «Метафора» образовательного центра русского языка и культурного развития г. Арлингтон, штат Вирджиния, страна США. В работе приняли участие 22 ребенка в возрасте с 2-х до 3-х лет, 22 родителя, 3 педагога, которые были разделены на 2 группы контрольная и экспериментальная. Исследование проводилось по трем этапам:

- констатирующий (проводилась диагностика сформированности самостоятельности детей раннего возраста);
- формирующий (реализовывались условия по формированию самостоятельности);
- контрольный (проводилась итоговая диагностика сформированности самостоятельности детей раннего возраста).

2.1 Изучение самостоятельности детей раннего возраста.

Проведя анализ психолого-педагогических исследований, нами были выделены критерии и показатели самостоятельности детей раннего возраста в различных видах деятельности на основе показателей, разработанных Е. О. Смирновой, Л. Н. Галигузовой, Т. В. Ермоловой, С. Ю. Мещеряковой:

1. Инициативность, проявляющаяся в:
 - эмоциональной вовлеченности в деятельность;
 - самостоятельном выборе дела.
2. Готовность действовать в любой ситуации, проявляющаяся в:
 - желании преодолевать трудности (настойчивость);
 - опробование разных способов (вариантов).

3. Стремление выполнять действия без помощи взрослого, проявляющаяся в:

- стремлении воспроизводить действия по образцу;
- ориентации на оценку и указания взрослого.

Данные критерии и показатели самостоятельности представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Критерии и показатели самостоятельности в раннем возрасте

№ п/п	Критерии	Показатели
1.	Инициативность	Эмоциональная вовлеченность в деятельность Самостоятельность в выборе дела
2.	Готовность действовать в любой ситуации	Желание преодолевать трудности (настойчивость) Опробование разных способов (вариантов)
3.	Стремление выполнять действия без помощи взрослого	Стремление воспроизводить действия по образцу Ориентация на оценку и указания взрослого

На основе выделенных критериев и показателей самостоятельности в раннем возрасте, нами была разработана критериально-уровневая шкала.

Высокий уровень (характеризуется оценкой «15-18 баллов»):

– ребенок сам без помощи взрослого выбирает действия, которые ему интересны, полностью поглощён деятельностью, сосредоточен, длительно сохраняет интерес и увлеченность, не отвлекается, выражает положительные эмоции;

– способен преодолевать трудности в любых действиях, проявляет настойчивость, упорно пытается добиться правильного результата, варьируя разнообразными способами действия, совершает многократные попытки решения задач;

– прибегает к помощи взрослого выслушивая указания, но старается сам воспроизвести образец действия, настойчиво добивается оценки взрослого и учитывает ее в своих действиях.

Средний уровень (характеризуется оценкой «10-14 баллов»):

– ребенок пытается действовать самостоятельно, но после первой неудачи отказывается от деятельности, при выборе дела прибегает к

помощи взрослого, вовлечен в деятельность, но часто отвлекается, эмоции выражены неярко;

- предпринимает попытки преодолевать трудности в различных действиях, вариативность способов действия однообразная, пытается достичь правильного результата, но быстро теряет цель, может испытывать интерес, но не проявляет настойчивости и самостоятельности в решении задач;

- пытается воспроизвести образец действия, но не доводит правильное действие до конца, выполняет только прибегая к помощи взрослого, адекватно реагирует на оценку взрослого, но не всегда учитывает ее в своих действиях.

Низкий уровень (характеризуется оценкой «6-9 баллов»):

- у ребенка отсутствует стремление действовать самостоятельно, проявляет слабый интерес к деятельности, часто отвлекается, мимика невыразительна;

- не пытается преодолевать трудности в различных действиях, вариативность действий выражена слабо, характер действий однообразен, отсутствует мотивация и настойчивость, не проявляет интерес к результату и не стремится достичь правильного результата;

- игнорирует предложенные образцы действий, отказывается от совместной деятельности, равнодушен к оценке взрослого.

Для диагностики самостоятельности детей раннего возраста в различных видах деятельности, нами была разработана анкета для педагогов, работающих с детьми, которая представлена в приложении 1.

На основании полученных данных диагностики, дети были сгруппированы по трем уровням: высокий, средний, низкий. Основанием такой дифференциации послужила качественная и количественная характеристика уровней. Результаты диагностики на констатирующем этапе обеих групп представлены в таблице 3, итоговые результаты в таблице 4.

Таблица 3 – Результаты диагностики контрольной и экспериментальной групп на констатирующем этапе

№ ребенка п/п	Инициативность		Готовность действовать в любой ситуации		Стремление выполнять действия без помощи взрослого		Количество баллов
	Эмоциональная вовлеченность в деятельность	Самостоятельность в выборе дела	Желание преодолеть трудности (настойчивость)	Опробование разных способов (вариантов)	Стремление воспроизводить действия по образцу	Ориентация на указания взрослого	
Контрольная группа							
1.	2	1	1	2	1	1	8
2.	3	2	2	2	2	2	13
3.	2	1	2	2	1	1	9
4.	3	2	3	2	3	3	16
5.	2	2	1	1	2	2	10
6.	1	2	2	1	2	3	11
7.	2	3	2	2	3	3	15
8.	2	2	2	2	2	2	12
9.	2	3	2	2	2	2	13
10.	1	2	1	1	1	2	8
11.	2	3	2	2	2	3	14
Экспериментальная группа							
1.	2	2	2	2	1	3	12
2.	3	3	3	3	2	3	17
3.	1	2	1	1	1	1	7
4.	3	2	3	3	2	3	16
5.	2	2	2	2	2	3	13
6.	2	1	1	1	1	2	8
7.	1	2	1	2	1	1	8
8.	2	1	2	2	2	2	11
9.	3	3	2	2	2	2	14
10.	2	2	1	1	2	1	9
11.	1	2	2	2	1	2	10

Таблица 4 – Итоговые результаты диагностики контрольной и экспериментальной групп на констатирующем этапе

Группа	Уровень самостоятельности					
	Кол-во	Высокий	Кол-во	Средний	Кол-во	Низкий
Контрольная	2	18,2%	6	54,5%	3	27,3%
Экспериментальная	2	18,2%	5	45,4%	4	36,4%

Количественный и качественный анализ результатов диагностики показал, что в экспериментальной и контрольной группе к высокому уровню отнесено – 18% детей.

Дети, которые отнесены к высокому уровню самостоятельности проявляют инициативность в самостоятельном выборе дела, эмоционально вовлечены в деятельность; готовы действовать в любой ситуации, проявляют настойчивость и упорно добиваются правильного результата; стремятся выполнять действия без помощи взрослого.

К среднему уровню отнесено – 45% детей в экспериментальной группе и 55% детей в контрольной группе.

Дети, которые отнесены к среднему уровню самостоятельности пытаются проявлять инициативность в самостоятельном выборе дела, вовлечены в деятельность, но отвлекаются; предпринимают попытки действовать в любой ситуации, пытаются добиться результата, но быстро теряют цель; выполняют действия с помощью взрослого.

К низкому уровню отнесено в экспериментальной группе – 36%, в контрольной – 27% детей.

Дети, которые отнесены к низкому уровню самостоятельности не проявляют инициативность, отсутствует стремление к самостоятельности, а также мотивации и настойчивости, не проявляют интерес к результату, полностью зависят от взрослого.

В целом по обоим группам, исходя из анализа, мы можем наблюдать средний уровень самостоятельности детей раннего возраста.

Уровень сформированности самостоятельности на констатирующем этапе в контрольной группе представлен на рисунке 1, экспериментальной группы на рисунке 2, а также представлен сравнительный анализ данных диагностики на констатирующем этапе на рисунке 3.



Рисунок 1 – Уровень сформированности самостоятельности в контрольной группе на констатирующем этапе



Рисунок 2 – Уровень сформированности самостоятельности в экспериментальной группе на констатирующем этапе

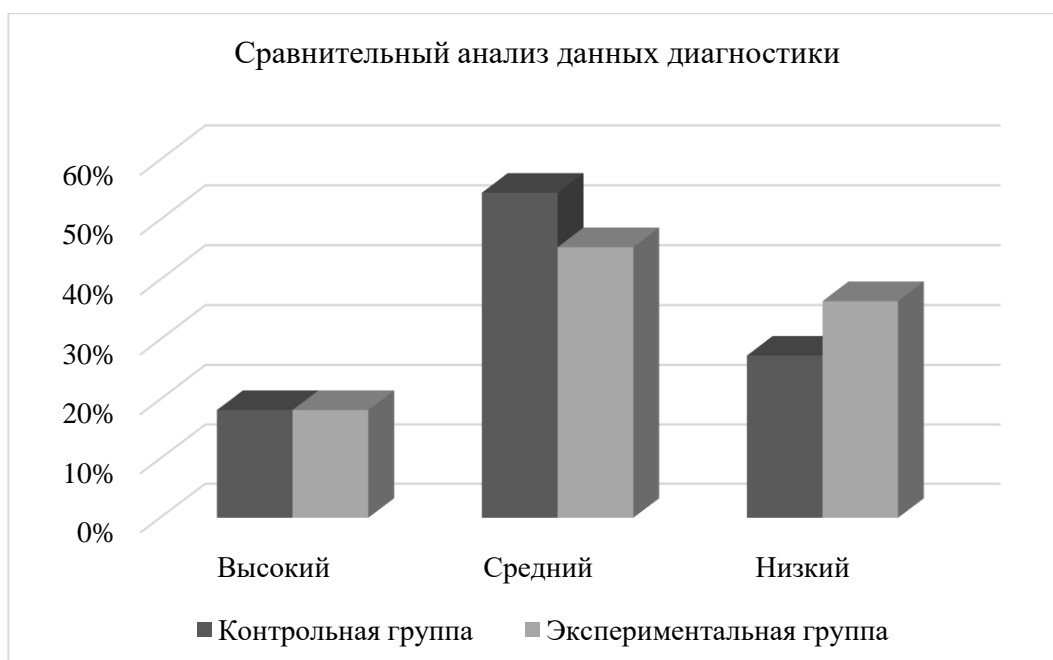


Рисунок 3 – Сравнительный анализ данных диагностики самостоятельности у детей контрольной и экспериментальной групп на констатирующем этапе

Таким образом, исходя из результатов диагностики мы выяснили, что больше половины детей обеих групп имеют средний и низкий уровень сформированности самостоятельности в различных видах деятельности. От 45% до 54% детей обеих групп имеют средний уровень самостоятельности, от 27% до 36% детей имеют низкий уровень самостоятельности. То есть показатели экспериментальной и контрольной группы примерно одинаковы.

Также нами был проведен анализ развивающей предметно-пространственной среды как второго психолого-педагогического условия формирования самостоятельности детей раннего возраста.

Согласно ФГОС ДОО развивающая предметно-пространственная среда должна быть содержательно-насыщенной, трансформируемой, полифункциональной, вариативной, доступной и безопасной. Детям раннего возраста требуется, чтобы образовательное пространство предоставляло им необходимые и достаточные возможности для движения, предметной и игровой деятельности с различными материалами.

Нами проводился анализ развивающей направленности предметно-пространственной среды (А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцева) по следующим показателям:

- жизнерадостность детей, их положительный эмоциональный настрой, открытость, желание бывать в детском саду;
- отсутствие частых конфликтов между детьми;
- включенность всех детей в активную самостоятельную деятельность, способность выбирать занятия по интересам в центрах активности, что обеспечивается разнообразием предметного содержания, доступностью и удобством размещения материалов; высокая продуктивность детской деятельности, результатом чего является множество разнообразных продуктов детской деятельности, выполненных в течение дня;
- спокойная, нешумная обстановка, в которой голос воспитателя не доминирует над голосами детей, но в то же время хорошо различим.

В результате проведенного анализа развивающей предметно-пространственной среды нами было выявлено, что в группе раннего возраста организация образовательного пространства и разнообразие материалов, оборудования и инвентаря обеспечены не полностью, вариативность соответствует частично. В игровом уголке должно регулярно обновляться его содержание, а также оно должно быть более мобильным, создавая основу для выбора и развития разнообразных сюжетов детских игр, что в данной группе соблюдено не полностью.

Жесткость в организации пространства не позволяет создавать некоторые важные для дошкольников функциональные зоны. Так, например отсутствует уголок уединения, что делает пребывание ребенка в группе психологически напряженным, снижает его эмоциональный настрой и в целом нарушает право на отдых. Дети раннего возраста особенно нуждаются в отдыхе, покое и сенсорной разгрузке. Отсутствует

также зона самостоятельного экспериментирования и творчества. Это существенно обедняет возможности развития детей дошкольного возраста.

Из-за скудности содержательной насыщенности предметно-пространственной развивающей среды, мы наблюдали отсутствие длительного интереса в центрах активности, дети часто отвлекаются и обращаются за помощью к взрослому.

Исходя из результатов оценки, нам необходимо обеспечить разнообразие предметного содержания в центрах активности и разнообразить сами центры развивающей направленности, способствующих максимальной реализации самостоятельности детей в развивающей предметно-пространственной среде.

2.2 Реализация психолого-педагогических условий формирования самостоятельности детей раннего возраста.

В экспериментальной группе была проведена работа по апробации психолого-педагогических условий, обозначенных в гипотезе:

1. условие – развитие активности и инициативности детей путем внедрения активных форм и методов организации различных видов деятельности, обеспечивающих потребность детей в самостоятельности.

2. условие – обеспечение максимальной реализации самостоятельности детей в развивающей предметно-пространственной образовательной среде;

3. условие – формирование готовности родителей к включению в процесс воспитания самостоятельности детей.

Среди многочисленных активных форм и методов развития активности и инициативности детей, обеспечивающих потребность в самостоятельности, мы использовали игры-экспериментирования и игры-ситуации. Игре присущи все компоненты структуры деятельности: мотив, цель, планирование, средства реализации, игровые действия, результат.

Неограниченные возможности самостоятельно применять навыки и умения в различных условиях предоставляет ребенку решение экспериментальной задачи. При этом развивается инициатива ребенка, он получает бесценный опыт самостоятельного решения. Появлению таких игр способствует специально созданные условия взрослым, но возникают они по инициативе дошкольника. Это могут быть своеобразные игры-экспериментирования с игрушками, природными материалами, с водой, песком и другими материалами.

В игровых ситуациях у ребенка повышается активность. Игровая активность ведет к тому, что ребенок сам ведет игровой сюжет в том направлении, которое кажется ему наиболее интересным.

При проблемном обучении совершается регулярное включение ребенка в поиск решения новых для него задач и ситуаций, требующих интеллектуального затруднения, при этом происходит активизация мыслительной деятельности, формирование подвижности и вариативности мышления. Проблемная ситуация служит также и мотивационным условием, и эмоциональным средством воздействия на становление самостоятельности ребенка.

Данный метод дает возможность управлять возникшей ситуацией таким образом, чтобы помочь ребенку сделать самостоятельный шаг в познании мира, приобрести опыт выполнения универсальных действий по фиксации затруднений, выявлению их причины, постановке цели, планированию своих действий, соотнесению поставленной цели с полученным результатом и другое.

Игры-ситуации и игры-экспериментирования отражены в перспективном плане работы с детьми в таблице 5.

Таблица 5 – Перспективный план работы с детьми

Месяц	Метод	Тема	Задачи
Сентябрь	Игры ситуации Проблемные ситуации	«Знакомство с куклами» «Машинка едет по улице, она устала, где же ей передохнуть?»	Создать условия для возникновения у детей внутренней потребности (мотивации) включения в

Продолжение таблицы 5

Сентябрь	Игры ситуации Проблемные ситуации	«У куклы Маши новый шкаф, что же мы туда кладем?» «Оденем куклу Олю на прогулку по погоде» «Научим Катю раздеваться после прогулки?»	деятельность Эмоционально вовлечь детей в деятельность Обеспечить свободный выбор действий, определяемый не внешними обстоятельствами, а мотивированный самим ребенком
	Игры по экспериментированию	«Лепим колобки из песка» «Делаем следы и отпечатки на песке» «Делаем фигурки с помощью формочек» «Куда спряталась вода?» «Сухой и мокрый»	Предоставить детям возможность самостоятельно применять навыки и умения в различных ситуациях, развивать инициативу
Октябрь	Игры ситуации Проблемные ситуации	«Куклы проголодались, чем мы их накормим?» «Что мы приготовим на обед для кукол?» «Из чего мы приготовим суп?» «Сервируем стол для обеда» «Машинка замаралась, как ей помочь?»	Направлять деятельность детей, в которой актуализируются мыслительные операции, а также знания и опыт детей, необходимый им для нового «открытия». Формировать опыт понимания цели деятельности, согласования действий
	Игры по экспериментированию	«Мыльные пузыри» «Рыбалка» «Кораблики» «Цветная водичка» «Плавает или тонет» «Сачки и черпачки»	Развивать познавательную мотивацию, основу познавательной самостоятельности
Ноябрь	Игры ситуации Проблемные ситуации	«Кукла Маша замаралась, где же нам ее помыть?» «Кукла Катя устала и хочет спать, где же ей передохнуть?» «Катя проснулась, как она будет приводить себя в порядок?» «Машинка сломалась, как ее отремонтировать?»	Приобрести опыт преодоления затруднения и выявления его причины, умение практически искать способы устранения затруднения
	Игры по экспериментированию	«Что спряталось в волшебном мешочке?» «Лепим пирожки для кукол из глины» «Морское дно» «Шариковые ванны» «Осязательные ванны» «Угадай на ощупь, из чего это?»	Развивать познавательную активность в форме инициативной сенсорно-моторной деятельности

Продолжение таблицы 5

Декабрь	Игры ситуации Проблемные ситуации	«Где же нам купить продукты для завтрака?» «Как нам приготовить салат для Маши?» «Вся посуда стала грязной, где же нам ее помыть?» «Машинка не едет, наверное у нее кончился бензин, где же нам ее заправить?» «Домик для игрушек»	Вовлечь детей в процесс самостоятельного поиска новых способов действия Побуждать детей выбирать способы преодоления затруднения (путем догадки)
	Игры по экспериментированию	«Рисуем разрезанными поролоновыми губками» «Рисуем зубными щетками» «Окрашивание овощными штампами» «Рисуем пряжей»	Стимулировать инициативные самостоятельные действия в изобразительной деятельности
Январь	Игры ситуации Проблемные ситуации	«У Саши в комнате очень грязно, как же ей помочь убрать комнату?» «К Кате сегодня придут гости, чем мы будем угощать?» «Цирк зверей» «Уход за животными» «Зоопарк»	Включение нового знания (способа действия) в систему опыта ребенка
	Игры по экспериментированию	«Трафареты через мешковину» «Найди что спряталось в шариках орбиз» «Разукрасим рис в цвета радуги»	Удовлетворять потребность в новых впечатлениях, новых знаниях, в инициативной познавательной деятельности
Февраль	Игры ситуации Проблемные ситуации	«Кукла Маша заболела, чем мы будем ее лечить?» «Где купить лекарства для куклы?» «Прием в кабинете врача» «Машина везет пассажиров» «Машинка везет грузы»	Формировать стремление преодолевать трудности в любых действиях, проявлять настойчивость
	Игры по экспериментированию	«Добавим в соль краску, а затем воды» «Растворяем шипучие бомбочки для ванны» «Рисуем пальчиками» «Кляксография»	Стимулировать самостоятельную и инициативную сенсомоторную познавательную активность
Март	Игры ситуации Проблемные ситуации	«У куклы Оли замаралось платье, где мы будем стирать?» «Кукла Настя порвала костюм, как нам его починить?» «Самолет летит, куда ему приземлиться?» «Где самолет отдыхает?»	Развивать способность ребенка по собственной инициативе и самостоятельно отображать заинтересовавшие его действия взрослого

Продолжение таблицы 5

	Игры по экспериментированию	«Рисуем цветным песком по трафарету» «Рисуем рисом и красками» «Рисуем мягкой бумагой» «Рисуем ватными дисками»	Стимулировать появление инициативных изобразительных действий на основе детского замысла Поощрять инициативное обследование новых изобразительных материалов и стремление освоить способы действий с ними
Апрель	Игры ситуации Проблемные ситуации	«Куклы идут в детский сад» «Куклы идут на пикник, что они возьмут с собой?» «Куклы идут на день рождения, какой подарок нужно подарить?» «Поезд долго ехал, где ему отдохнуть?»	Поддерживать стремление к самостоятельности и проявления инициативы
	Игры по экспериментированию	«Рисуем свечками» «Лед и вода» «Мел сухой и мокрый» «Что прячется в фасоли?»	Поддерживать интерес к познанию и использованию доступных сенсорных действий
Май	Игры ситуации Проблемные ситуации	«Куклы идут в парикмахерскую, как им сделать прическу?» «Куклы идут в гости, как нужно себя вести?» «Куклы едут на дачу, что они там будут делать?» «Куклы едут на море, как они будут отдыхать?» «Корабль плывет»	Стимулировать самостоятельную, инициативную активность ребенка в соответствии с его интересами и потребностями
	Игры по экспериментированию	«Трубочки и ватные шарики» «Угадай что спряталось в коробочке по звуку» «Делаем соленое тесто сами» «Разукрашиваем тесто для лепки»	Поддерживать и стимулировать инициативу и активность для достижения результата

В качестве примера приведем описание некоторых ситуаций.

Ситуация 1. «Действие по образцу»

Цель: способствовать целенаправленности и самостоятельности ребенка в действии.

Методика выполнения.

1. Взрослый обращается к ребенку: «Посмотри, какая у меня машинка. Её можно разобрать и снова собрать». Взрослый, разбирая

игрушку говорит ребенку: «Чтобы машинка смогла снова ездить, её нужно правильно собрать. Попробуй сам её собрать».

2. Взрослый, выкладывая на стол набор кубиков из конструктора «Лего» одновременно обращается к ребенку: «Это особенные кубики, их можно соединить, и они будут крепко держаться». Взрослый показывает ребенку, как соединяются детали. «Из этих кубиков можно построить все, что захочешь. Построй мне, пожалуйста, домик».

В случае если ребенок захочет построить что-то свое, взрослый соглашается с ним, важно, чтобы малыш стремился воплотить замысел. В свою очередь взрослый одобряет правильные и порицает неправильные действия ребенка. Взрослый не выполняет действия за ребенка, а лишь оказывает ему необходимую помощь, стимулируя при этом самостоятельность малыша.

Ситуация 2 «Совместная игра»

Цель: стимулировать проявление самостоятельности в процессуальной игре ребенка.

Методика выполнения.

Педагог, присаживаясь рядом с ребенком, обращается к кукле, спрашивает, не хочет ли она покушать. Ответив от ее лица, что она проголодалась, взрослый предлагает ребенку вместе с ним накормить куклу. Получив одобрение малыша, взрослый начинает совместную игру, вместе с этим он старается вовлечь ребенка, задавая ему наводящие вопросы и предлагая разнообразные варианты игры, обращаясь при этом к малышу от имени куклы. В данной игре взрослому необходимо наводящими вопросами стимулировать ребенка к поиску предметов-заместителей. Скажем взрослый, может разыграть такую сценку. Обращаясь к кукле, он говорит: «Лялечка, ты хочешь конфетку?» После берет руку куклы и протягивает ее ребенку со словами: «Да, я очень люблю конфеты, дай мне, пожалуйста, конфетку». Педагог озадаченно осматривает стол, перебирает возможные предметы-заместители и

произносит: «Где же у нас конфетка?» Следом взрослый обращается к ребенку: «Саша, давай найдём конфетку для Лялечки. Что может быть конфеткой?» Чаще всего, ребенок охотно присоединяется к поиску и сам с помощью взрослого находит необходимый предмет. Затем необходимо угостить куклу «конфеткой», изобразить что ей понравилось и поблагодарить ребенка. В то же время инициатива не должна исходить полностью от взрослого, ему необходимо оставлять возможность действовать ребенку самостоятельно, наблюдая при этом, использует ли он полученный опыт в своей игре.

Ситуация 3 «Индивидуальная игра»

Цель: стимулировать проявление самостоятельности в процессуальной игре ребенка.

Методика выполнения.

Организуется ситуация «Уход за куклой». Педагог располагает на детском столике атрибуты, которые соответствуют сюжету игры. Давая ребенку возможность освоиться в ситуации взрослый присаживается рядом с ним, они вместе рассматривают игрушки и называют их. Иногда ребенок не сразу включается в игру, возможно, ему необходимо время для того, чтобы рассмотреть игрушки, подействовать с ними. Когда педагог убедился, что малыш чувствует себя комфортно, ему необходимо расположиться поблизости от него так, чтобы не мешать игре ребенка и в то же время наблюдать за его действиями и в случае необходимости присоединиться к нему.

В случае если ребенок все-таки не начинает играть, то взрослый задает 1-2 наводящих вопроса, стимулирующих игру ребенка. Например, его можно спросить, есть ли в кружечке компот, или сказать, что кукла (машинка, мишка) хочет кушать и просит, чтобы ее накормили. После таких подсказок педагога игра начинает разворачиваться в самостоятельную.

Если же ребенок не реагирует на наводящие вопросы, а продолжает манипулировать с игрушками или сразу же вовлекает взрослого в процессуальную игру, то взрослый переходит в ситуацию «Совместная игра».

Данные ситуации осуществлялись посредством:

- поддержки индивидуальности и инициативы детей через создание условий для свободного выбора детьми деятельности, участников совместной деятельности и для принятия детьми решений, выражения своих чувств и мыслей;

- обеспечения эмоционального благополучия через непосредственное общение с каждым ребенком и уважительное отношение к каждому ребенку, к его чувствам и потребностям;

- оказания не директивной помощи детям, поддержки детской инициативы и самостоятельности в разных видах деятельности (игровой, исследовательской, познавательной и т.п.).

С целью побуждения к активной деятельности детей, развивающая предметно-пространственная образовательная среда была спланирована педагогами таким образом, что дети могли совершать самостоятельный выбор (где, с кем и чем заниматься) и принимать самостоятельные решения. В таких условиях среда не ограничивала детскую инициативу, а наоборот, предоставляла им возможности для проявления, развития и реализации разнообразных идей. Постепенно приобретая опыт достижения своей цели, дети приобретают уверенность в себе и в своих собственных возможностях.

По созданию развивающей предметно-пространственной образовательной среды обеспечивающей максимальную реализацию самостоятельности, нами были оборудованы центры активной деятельности детей, которые представлены в таблице 6.

Таблица 6 – Центры активной деятельности детей

Наименование центра	Материалы центра	Задачи центра
Центр «Воды и песка»	Водный столик, песок, вода, крупа (рис, фасоль, горох), шарики орбиз, соль, сахар, мука, сачки, формочки, различные емкости, мерные чашки, ведра и совки, лодочки, камешки, маленькие игрушки, животные, удочки с магнитным крючком, губки, детская посуда, сито, мыло, щетки, венки, савок и другое.	Стимулирование и развитие познавательной активности и инициативности ребенка Формирование умений самостоятельно экспериментировать с различными материалами в игровой ситуации
Центр «Искусства»	Двухсторонний мольберт, краски, мелки, глина, пластилин, восковые мелки, штампы, трафареты, зубные щетки, небольшие валики, разрезанные губки, ватные диски, восковые свечи, кусочки мешковины поролоновые губки и пряжа	Реализация самостоятельной творческой деятельности детей Поддержка и развитие у ребенка интереса к изобразительной деятельности Формирование индивидуального и коллективного творчества, возможности самореализации Экспериментировать с материалами и средствами изображения
Центр «Сенсорики»	Бытовые и природные материалы, бросовый материал, естественные вещи для игр. Матрешки, коробочки, шнуровки, застежки, мозаики, кнопки, пуговицы, крупа (горох, фасоль, рис), мелкие камушки, ракушки, мешочки, прищепки, веревочки, ленточки, бинты, шишки, желуди, разноцветные крышки, фольга, пергамент, различная бумага (бархатная, гофрированная, туалетная), картон и другие материалы.	Формирование умений использовать различные материалы (природный, бросовый) с учетом присущих им свойств. Формирование умений выбирать средства, соответствующие замыслу. Формирование умений экспериментировать с разнообразными материалами, создавая сюжеты в процессуальной игре
Центр «Отдыха»	Палатка-раздвижка, сенсорные мешочки (с различным материалом), мягкие подушки, картинки с героями сказок, прозрачная пластиковая банка с светодиодной лентой	Обеспечение комфортности и эмоционального благополучия, возможности уединения, отдыха. Формирование умения самоорганизации. Обеспечение возможности заняться любимым делом без вмешательства других

1. Центр «Воды и песка»

Настоящий подарок для детей в группе. Неизгладимые впечатления доставляет детям работа в этом центре, воспитатели, в свою очередь,

приобретают множество возможностей для того, чтобы реализовывать различные образовательные задачи через занимательную и очень активную детскую деятельность. Данный центр был оборудован водным столиком, который в разные дни наполнялся различными материалами: песком, водой, крупой (рис, фасоль, горох), шариками орбиз, солью и другими материалами. Мы проводили эксперименты с тонущими и плавающими предметами, а также растворяли соль, сахар, муку, соду и разукрашивали воду краской. С помощью данного центра мы привлекали детей к помощи взрослым в бытовом труде. С помощью мыла и щетки дети помогали мыть кисточки, формочки, мыли детскую посуду и прочие принадлежности для игры. Также возле этого центра мы поставили веник и савок, дети охотно помогали в уборке песка, который просыпался во время игры. Материалы и предметы для игры в центре воды и песка вводились постепенно. При различных экспериментах педагог задавая вопросы «что?» «как?» и «почему?» побуждал детей к решению проблемы.

2. Центр «Искусства»

В этом центре реализуются разнообразные образовательные задачи, а также деятельность, организованная в данном центре, способствуют развитию любознательности, воображения и инициативы детей. В данном центре у детей имеется возможность использовать разнообразные средства и материалы, рисовать на двухстороннем мольберте, заниматься пальцевой живописью. При рисовании мы использовали различные техники окрашивания: штампом, мятой бумагой, ватным диском, поролоновой губкой, кляксография и другие.

3. Центр «Сенсорики»

Игровые упражнения и задания, проведенные в центре «Сенсорики» также способствуют развивать умение воспринимать наглядно-действенный показ и следовать ему, сосредоточенность, целенаправленность, активность, бережное пользование игрушками, аккуратность.

4. Центр «Отдыха»

Для сохранения психологического комфорта мы поставили палатку-раздвижку. Данная палатка была удобна тем, что в случае подвижных игр её легко можно было собрать. В палатке мы разместили мешочки с различными материалами, которые можно было потрогать и положили мягкие подушки, на которых можно было полежать. Внутри палатки мы развесили картинки с героями разных сказок и поставили прозрачную пластиковую банку со светодиодной лентой внутри, получили разноцветный волшебный фонарик.

Для обеспечения самостоятельной и индивидуальной деятельности мы насытили пространство специально подобранными материалами, которые дали ребенку возможность включаться в среду, выбирать разную деятельность, материалы, объединяться с другими детьми и педагогом вокруг интересного объекта.

С детьми проводились игры и занятия, направленные на развитие познавательной активности, целенаправленности в предметной деятельности и на развитие восприятия и мышления.

Также мы организовали разновозрастное общение детей как на прогулке, так и внутри помещения. На участке дети играли с разновозрастными детьми, самостоятельно выбирали себе партнеров по игре и общению. Внутри мы организовали совместный прием пищи с разновозрастными детьми, устраивали походы в гости в другие группы и проводили совместные игры по экспериментированию.

В условиях созданной педагогом развивающей предметно-пространственной образовательной среды, для каждого ребенка был обеспечен выбор деятельности по интересам, который позволял ребенку взаимодействовать со сверстниками, либо действовать индивидуально, что в свою очередь способствовало развитию: активности и инициативности ребенка, проявления им заинтересованного участия в образовательном процессе, умения в затруднительной ситуации обращаться за помощью к

взрослому, формирования способности действовать самостоятельно, а также планирования своих действий, направленных на достижение определенного результата.

Для того чтобы побудить родителей к размышлению над вопросами о важности формирования самостоятельности в раннем возрасте, повышению педагогической грамотности и готовности включения в процесс воспитания самостоятельности нами был разработан план по взаимодействию ДОО с родителями. Данный план представлен в таблице 7.

Таблица 7 – План работы ДОО с родителями

Форма работы	Цель	Тема работы
Анкетирование родителей	Сбор информации об уровне педагогической компетентности родителей и развитие представлений о значимости самостоятельности в раннем возрасте	«Самостоятельность в раннем возрасте»
«Почтовый ящик»	Привлечение внимания родителей к сотрудничеству и активизация их участия в жизни ДОО	«Родительская почта доверия»
Экскурсия	Формирование представлений о предметно-пространственной среде как важном условии полноценного развития детей, их самостоятельности. Обмен мнениями, обсуждения и предложения по улучшению	«Максимальная реализация самостоятельности детей в предметно-пространственной среде»
Семинары для родителей	Повышение психолого-педагогической компетенции родителей, поддержка их уверенности в собственных педагогических возможностях	«Развитие у ребенка инициативности и самостоятельности как основных характеристик субъекта деятельности» «Подход к ребенку в процессе протекания кризиса 3-х лет»
Стенгазета с советами, рекомендациями для родителей	Повысить уровень педагогической компетенции родителей в решении воспитательных, обучающих и развивающих задач	«Педагогическая копилка»
Конкурс для родителей	Привлечение внимания родителей к сотрудничеству и активизация их участия в жизни ДОО	«Игры из домашних игротек»
Групповые консультации	Повышение психолого-педагогической компетенции родителей, поддержка их уверенности в собственных педагогических возможностях	«Как организовать игру с ребенком» «Ребенок как субъект детской деятельности» «Игрушки для детей от двух до трех лет»

Продолжение таблицы 7

Электронная рассылка	Повышение психолого-педагогической компетенции родителей, удовлетворение образовательных запросов	«Подборка полезных сайтов, литературы, фильмов, видеороликов для родителей о воспитании детей и другое»
Индивидуальные консультации	Индивидуализация и конкретизация образовательных запросов родителей, по вопросам развития самостоятельности	«Убираю игрушки сам» «Самообслуживание и элементарный бытовой труд» «Самостоятельная деятельность как источник развития малыша»
Памятка для родителей	Повышение педагогической компетенции родителей, поддержка их уверенности в собственных педагогических возможностях	«Правила обучения детей до 3 лет»
Информационный стенд	Информирование родителей об успехах детей, произошедших за день	«Мои самостоятельные достижения»
Анкетирование родителей	Сбор информации об особенностях психического развития ребенка после проделанной работы по формированию самостоятельности детей	«Как протекает Кризис 3-х лет»
Видеопрезентация для родителей	Информирование родителей о результатах проведенной совместной работы по формированию самостоятельности и об успехах детей за прошедший год	«Вот и стали мы на год взрослей»

Нами было проведено анкетирование, которое было направлено на понимание родителями значимости самостоятельности детей в раннем возрасте. Анкета для родителей представлена в приложении 2.

Результаты анкетирования позволили выяснить, что в семьях не делается акцента на развитие самостоятельности детей, более того, родители оказались не компетентны во многих педагогических вопросах воспитания своего ребенка. Исходя из этого, нами было принято решение о повышении педагогической компетенции родителей в вопросах значимости формирования самостоятельности детей в раннем возрасте.

Для взаимодействия педагогов с семьей в группе был организован «почтовый ящик», что оказалось очень актуальным для тех родителей, кто

в силу своей занятости не всегда мог встретиться с педагогом и побеседовать с ним или прийти на консультацию.

После проведенного нами анкетирования по формированию самостоятельности детей наш «почтовый ящик» заработал значительно функциональнее, родители заинтересовались и приносили свои письма, где задавали вопросы касающиеся педагогики и психологии и указывали на те моменты, которые их беспокоили более всего. К примеру, родители спрашивали: «Что такое кризис 3-х лет и как он проходит?», «Как научить ребенка играть самостоятельно?», «Какие игрушки нужно покупать ребенку для игры?», «Как нужно вести себя по отношению к ребенку, чтобы он стал самостоятельным?» и многое другое, что позволило нам определить темы групповых и индивидуальных консультаций.

Когда мы увидели заинтересованность родителей в вопросах самостоятельности детей, то решили изготовить стенд «Мои самостоятельные достижения», где были обозначены пункты самостоятельности в различных видах деятельности: игра, труд, самообслуживание и другое. На каждый пункт размещались фотографии детей, достигших в том или ином действии определенного результата. Фотографии сменялись в зависимости от того, кто из детей проявил себя в течение дня в каком-либо виде деятельности, указанном на стенде. Мы стремились, чтобы достижения каждого ребенка отобразились на стенде. Вследствие чего, посещая детский сад, родители могли ежедневно наблюдать за самостоятельными победами своих детей.

Также мы провели для родителей семинары на тему: «Развитие у ребенка инициативности и самостоятельности как основных характеристик субъекта деятельности», «Кризис 3-х лет», которые представлены в приложении 3, 4. Кроме того мы разработали и оформили на стенгазете в группе советы, рекомендации для родителей, реализация которых поможет им решать обучающие, воспитательные и развивающие задачи. А также мы раздали памятку для родителей, где представлены правила обучения

детей до 3-х лет. Данные советы, рекомендации и правила обучения детей представлены в приложении 5, 6.

Для родителей была организована экскурсия в группе, которая была направлена на формирование представлений о предметно-пространственной среде как важном условии полноценного развития детей, их самостоятельности. Мы обменялись мнениями, обсудили и выслушали предложения по улучшению нашей среды в группе. Родители приняли активное участие и даже внесли свой вклад в центры активности, дополнили разнообразными материалами.

В декабре мы устроили конкурс для родителей на тему: «Игры из домашних игротек». Все родители приняли активное участие в этом конкурсе и приносили разнообразные игры, даже сделанные своими руками. Самые лучшие, оригинальные и необычные игры мы разместили на стенгазете в группе.

По окончании работы мы провели анкетирование родителей с целью выяснения поведения ребенка в период кризиса в контрольной и экспериментальной группе. Нами было выявлено, что после проведенной нами работы по формированию самостоятельности детей раннего возраста в экспериментальной группе у 45% детей кризисная ситуация проходит гораздо легче, а в контрольной группе у 18% детей. Данная анкета для родителей представлена в приложении 7.

В течение года мы собирали фотоматериалы и видеоролики с участием детей во время организации нашей работы по формированию самостоятельности детей раннего возраста. В итоге мы сделали видеопрезентацию для родителей, где они смогли увидеть и оценить результаты проделанной нами работы.

2.3 Анализ результатов исследования.

На контрольном этапе опытно-экспериментальной работы была проведена повторная диагностика сформированности самостоятельности

детей в контрольной и экспериментальной группах. Результаты представлены в таблице 8.

Таблица 8 – Результаты диагностики контрольной и экспериментальной групп на контрольном этапе

№ п/п	Инициативность		Готовность действовать в любой ситуации		Стремление выполнять действия без помощи взрослого		Количество баллов
	Эмоциональная вовлеченность в деятельность	Самостоятельность в выборе дела	Желание преодолеть трудности (настойчивость)	Опробование разных способов (вариантов)	Стремление воспроизводить действия по образцу	Ориентация на указания взрослого	
Контрольная группа							
1.	2	1	1	2	1	2	9
2.	3	2	2	2	2	3	14
3.	3	2	2	2	2	2	13
4.	3	3	3	3	3	3	18
5.	2	3	2	2	2	2	13
6.	3	2	2	2	2	3	14
7.	3	3	3	2	3	3	17
8.	3	3	2	2	2	2	14
9.	2	3	2	2	2	3	14
10.	2	2	1	1	1	2	9
11.	3	3	2	2	3	3	16
Экспериментальная группа							
1.	3	3	3	3	2	3	17
2.	3	3	3	3	3	3	18
3.	2	2	1	1	1	2	9
4.	3	3	3	3	3	3	18
5.	3	3	3	3	3	3	18
6.	3	2	2	2	2	3	14
7.	2	3	2	3	2	2	14
8.	3	3	2	2	2	2	14
9.	3	3	3	3	3	3	18
10.	3	3	2	2	2	2	14
11.	2	3	2	2	2	3	14

Итоговые результаты диагностики и сравнительный анализ результатов контрольной и экспериментальной групп представлены в таблицах 9, 10.

Таблица 9 – Итоговые результаты диагностики контрольной и экспериментальной групп на контрольном этапе

Группа	Уровень самостоятельности					
	Кол-во	Высокий	Кол-во	Средний	Кол-во	Низкий
Контрольная	3	27,3%	6	54,5%	2	18,2%
Экспериментальная	5	45,45%	5	45,45%	1	9,1%

Таблица 10 – Сравнительный анализ результатов диагностики контрольной и экспериментальной групп на констатирующем и контрольном этапе опытно-экспериментальной работы

Этапы эксперимента	Уровень самостоятельности в % соотношении					
	Высокий		Средний		Низкий	
	Конт/гр.	Эксп/гр.	Конт/гр.	Эксп/гр.	Конт/гр.	Эксп/гр.
Констатирующий	18,2%	18,2%	54,5%	45,4%	27,3%	36,4%
Контрольный	27,3%	45,5%	54,5%	45,4%	18,2%	9,1%

В результате исследования нами были получены следующие результаты, которые наглядно представлены в контрольной группе на рисунке 4, экспериментальной группе на рисунке 5, а также представлен сравнительный анализ данных диагностики на рисунке 6.



Рисунок 4 – Уровень сформированности самостоятельности в контрольной группе на контрольном этапе

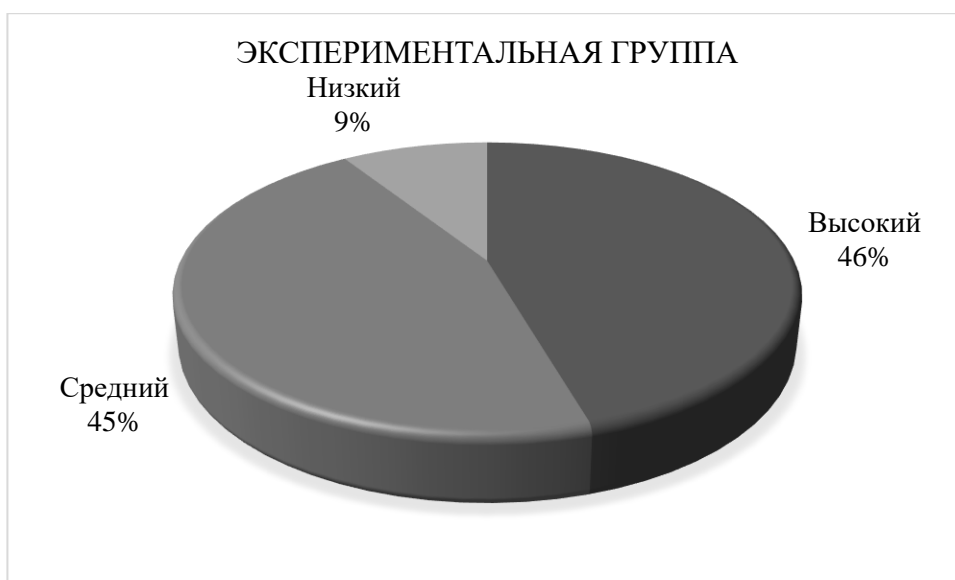


Рисунок 5 – Уровень сформированности самостоятельности в экспериментальной группе на контрольном этапе

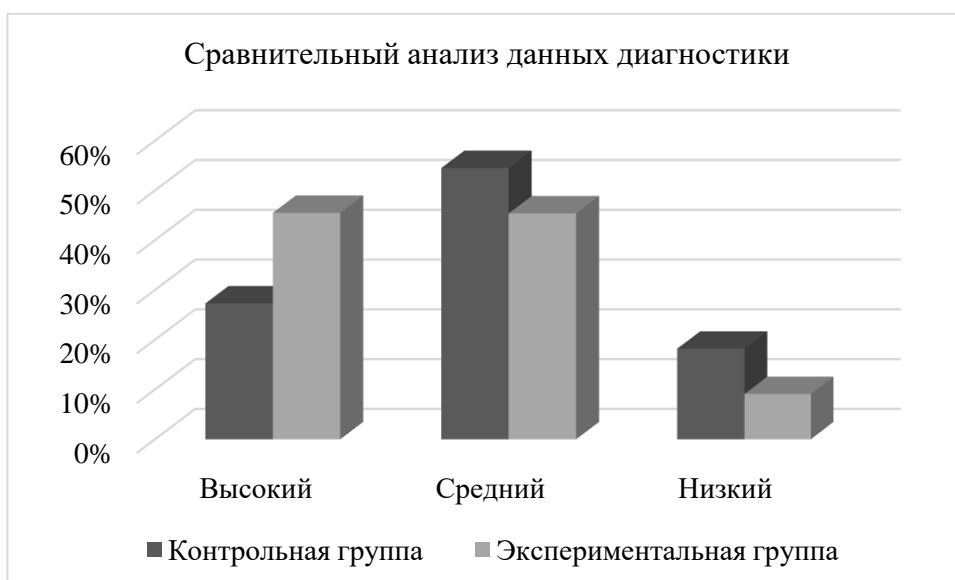


Рисунок 6 – Сравнительный анализ данных диагностики самостоятельности у детей контрольной и экспериментальной групп на контрольном этапе

Анализ количественных данных, приведенных в таблице 5 и рисунке 5, позволил нам сделать следующие выводы.

К высокому уровню самостоятельности отнесено в экспериментальной группе – 45,5%, в контрольной группе – 27% детей.

Такие дети проявляют инициативность в самостоятельном выборе дела, эмоционально вовлечены в деятельность; готовы действовать в

любой ситуации, проявляют настойчивость и упорно добиваются правильного результата; стремятся выполнять действия без помощи взрослого.

К среднему уровню самостоятельности отнесено в экспериментальной группе – 45,4%, в контрольной – 54,5% детей

Эти дети пытаются проявлять инициативность в самостоятельном выборе дела, вовлечены в деятельность, но отвлекаются; предпринимают попытки действовать в любой ситуации, а также пытаются добиться результата, но быстро теряют цель; выполняют действия с помощью взрослого.

К низкому уровню самостоятельности отнесено в экспериментальной группе – 9%, в контрольной – 18% детей.

Эти дети не проявляют инициативность, у них отсутствует стремление к самостоятельности, а также мотивации и настойчивости, они не проявляют интерес к результату и полностью зависят от взрослого.

Как видно из представленных данных диагностики, в экспериментальной группе, где была организована работа по формированию самостоятельности детей раннего возраста, значительно вырос показатель высокого уровня самостоятельности и снизился показатель низкого уровня, что свидетельствует об эффективности проведенной работы в экспериментальной группе. Показатели уровня самостоятельности контрольной группы не имеют положительной динамики и остались практически на прежнем уровне, как показывают данные в контрольной группе, преобладает больше средний уровень самостоятельности у детей раннего возраста.

Также можно сказать, что создание развивающей предметно-пространственной образовательной среды, способствовало самостоятельному выбору детей (где, с кем и чем ребенок будет заниматься) и принятию самостоятельного решения. Среда была организована таким образом, что не ограничивала детскую инициативу, а

наоборот, предоставляла возможности для проявления, развития и реализации разнообразных идей. Приобретая опыт, достигая своей цели, дети постепенно обретали уверенность в себе, убеждаясь в собственных возможностях.

На контрольном этапе исследования было проведено повторное анкетирование родителей, что позволило выявить повышение уровня педагогической компетентности родителей в вопросах формирования самостоятельности детей.

Для того, чтобы определить эффективность психолого-педагогических условий, влияющих на формирование самостоятельности детей раннего возраста, нам необходимо сопоставить показатели, произведенные «до» и «после» нашего экспериментального воздействия, с помощью метода математической статистики.

Критерий U – Манна-Уитни предназначен для оценки различий между двумя малыми выборками по уровню какого-либо признака, количественно измеренного. Этот метод определяет, достаточно ли мала зона перекрещивающихся значений между двумя рядами. Чем меньше область перекрещивающихся значений, тем более вероятно, что различия достоверны.

Эмпирическое значение критерия U отражает то, насколько велика зона совпадений между рядами (выборкой, группой). Поэтому чем меньше $U_{эмп}$ тем более вероятно, что различия достоверны.

Если мы хотим доказать, что в экспериментальной группе под влиянием комплекса экспериментальных воздействий произошли более выраженные изменения, чем в контрольной группе и проверить значимость различий нам необходимо сформулировать направленные гипотезы, а проверка гипотез осуществляется с помощью критериев статистической оценки различий.

Полученное эмпирическое значение U меньше U критического и находится в зоне значимости, а значит различия между двумя выборками

можно считать достоверными. Соответственно нулевая гипотеза опровергается, а экспериментальная подтверждается. Следовательно, данные психолого-педагогические условия действительно способствуют формированию самостоятельности детей раннего возраста. Весь алгоритм расчета критерия U – Манна-Уитни представлен в приложении 8.

Выводы по второй главе

Результаты проведенного нами исследования позволяют сделать следующие выводы:

Формирование самостоятельности находится непосредственно в зависимости от комплексных психолого-педагогических воздействий, осуществляемых в специфических видах деятельности. Воспитательные воздействия должны быть направлены на обеспечение эмоционального благополучия через непосредственное общение с каждым ребенком и уважительное отношение к каждому ребенку, к его чувствам и потребностям.

Психолого-педагогические условия дают всесторонне развивать ребенка раннего возраста, обеспечивая потребность в самостоятельности, путем поддержки активности и инициативности детей в различных видах деятельности.

Поэтапное формирование самостоятельности у детей раннего возраста поднимает на качественно новый уровень их умения действовать самостоятельно в любой ситуации, проявлять настойчивость и упорно добиваться своей цели без помощи взрослого. Повышается интерес и увлеченность, сосредоточенность в выполняемой деятельности.

Формируется способность оценивать результаты своей деятельности, а также общее умение вести себя самостоятельно в различных ситуациях и разных видах деятельности, что свидетельствует о переходе внешних форм поведения во внутренние побуждения.

Данные исследования позволяют сделать вывод об успешности проведенной работы. Выделенные нами психолого-педагогические условия могут быть использованы в дошкольной организации по формированию самостоятельности как основы субъектности детей раннего возраста.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Теоретическое изучение проблемы исследования и результаты педагогического эксперимента подтвердили обоснованность выдвинутой гипотезы и позволили сформулировать следующие выводы:

1. В ходе исследования нами была изучена и выявлена степень разработанности проблемы в научно-методической литературе. Изучение психолого-педагогических исследований позволяет констатировать, что самостоятельность, как базовое личностное качество, является основой развития субъектности, которая проявляется в раннем возрасте в возможности удовлетворения психофизиологической потребности ребенка. В исследованиях достаточно формально, как предельный перечень, выделяются многочисленные условия, влияющие на развитие самостоятельности (бесспорно, что влияние оказывает очень многое – от типа нервной системы ребенка до особенностей семейного воспитания). Задача педагогов должна состоять в том, чтобы выделить те факторы, опора на которые способствовала бы становлению детской самостоятельности в условиях дошкольной образовательной организации.

2. Были разработаны и экспериментально проверены психолого-педагогические условия, обеспечивающие эффективность процесса формирования самостоятельности у детей раннего возраста. В качестве наиболее значимых из них выдвинуты: развитие активности и инициативности детей путем внедрения активных форм и методов организации различных видов деятельности; обеспечения максимальной реализации самостоятельности детей в развивающей предметно-пространственной образовательной среде; формирования готовности родителей к включению в процесс воспитания самостоятельности детей раннего возраста.

3. Нами был зафиксирован рост уровней самостоятельности в экспериментальной группе практически у всех дошкольников, а также

достижения большинством детей высокого и среднего уровней самостоятельности. Этот рост по всем показателям является еще одним подтверждением достоверности разработанного комплекса психолого-педагогических условий, обеспечивающего эффективность процесса формирования самостоятельности как основы субъектности у детей раннего возраста.

Основываясь на выше сказанном, следует подчеркнуть, что мы решили все поставленные перед нами задачи, а значит гипотеза, выдвинутая нами, подтвердилась, а положения, выносимые на защиту доказаны.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абульханова-Славская, К. А. Проблема определения субъекта в психологии [Текст] / К. А. Абульханова-Славская // Субъект действия, взаимодействия, познания. Психологические философские, социокультурные аспекты. – М. : Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МО-ДЭК», 2001. – С. 36-52.
2. Агеев, В. В. Психологические особенности развития самостоятельности в онтогенезе [Текст] / В. В. Агеев, А. К. Файзуллина. Казахский Национальный университет им. аль-Фараби, Алматы.
3. Акимова, Г. Е. Психологические особенности развития детей от 2 до 7 лет [Текст] / Г. Е. Акимова, Е. В. Федорова, В. Н. Яковлева. – СПб.: Речь, 2012. – 245 с.
4. Аксарина, Н. М. Воспитание детей раннего возраста [Текст] / Н. М. Аксарина. – М. : Медицина, 1997. – 256 с.
5. Акулова, Е. Ф. Формируем у детей самостоятельность и ответственность [Текст] / Е. Ф. Акулова // Дошкольное воспитание. – 2009. – № 9 – с. 52-58.
6. Акулова, Е. Ф. Формирование индивидуальности, самостоятельности и ответственности у дошкольников посредством подвижных игр [Текст] / Е. Ф. Акулова // Наука, образование, общество. – 2015. – № 4(6). – С. 38-52.
7. Алексеев, Н. Г. Самостоятельность [Текст]: в 4 т. / Н. Г. Алексеев // Педагогическая энциклопедия. – М. : Сов. Энциклопедия, 1996. – 3 т. – С. 786-787.
8. Божович, Л. Н. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] / Л. Н. Божович. – М.: Проспект, 2002. – 414 с.
9. Болонский, П. П. Дошкольный возраст. [Текст] / П. П. Блонский // Педология. – М., 2000. – С. 89-119.

10. Борисова, О. Ф. Самостоятельность как база формирования социальных компетенций дошкольника. [Текст] / О. Ф. Борисова // Детский сад от А до Я. – 2008. – № 1 – С. 124-132.
11. Брушлинский, А. В. Психология субъекта. [Текст] / А. В. Брушлинский. – СПб.: Алетейя, 2003. – 272 с.
12. Брушлинский, А. В. Субъект: мышление, учение, воображение. – 2-е изд., испр. [Текст] / А. В. Брушлинский – М.: МПСИ, 2003. – 408 с.
13. Букина, Н. Что мешает нашим детям быть самостоятельными. [Текст] / Н. Букина // Дошкольное воспитание. – 2007. – № 12. – С. 28-33.
14. Буре, Р. С. Дошкольник и труд. Теория и методика трудового воспитания [Текст] / Р. С. Буре. – М. : Мозаика-Синтез, 2011. – 136 с.
15. Буре, Р.С. Воспитатель и дети: Учебное пособие для воспитателей дошкольных учреждений, студентов педагогических колледжей и вузов, родителей и дошкольников [Текст] / Р. С. Буре, Л. Ф. Островская. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. – : Издательство «Ювета». 2001. – С. 176.
16. Волкова, Е. Н. Субъектность: философско-психологический анализ. [Текст] / Е. Н. Волкова. – Н. Новгород, 1997. – 178 с.
17. Волкова, Е. Н. Психология субъектности педагога [Текст] / под ред. Е. Н. Волковой (Институт психологии Нижегородского государственного педагогического университета). – Нижний Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 2001. – 272 с.
18. Волков, Б. С. Детская психология: от рождения до школы [Текст] / Б. С. Волков, Н. В.- СПб.: Питер, 2009. – 160 с.
19. Воскресенская, В. С. Создаём развивающую среду сами / В. С. Воскресенская // Дошкольное воспитание. – 2004. – № 1. – С. 77-79.
20. Волженина, Т. Воспитание самостоятельности: советы родителям детей всех возрастов. [Текст] / Т. Волженина // Журнал «Виноград». – 2010. – № 37. – 20-23 с.

21. Выготский, Л. С. Кризис трёх лет [Текст] /Л. С Выготский // Дошкольное образование. – 2005. – № 15. – С. 2-4.
22. Выготский, Л. С. Педагогическая психология [Текст] // Под ред. В. В. Давыдова – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – С. 536.
23. Выготский, Л. С. Психология развития ребенка. [Текст] / Л. С. Выготский. – М.: Изд-во Смысл. Изд-во Эксмо, 2004. – 512 с.
24. Галигузова, Л. Н. Педагогика детей раннего возраста [Текст] : учеб. пособ. для студентов вузов, обучающихся по специальностям «Дошкольная педагогика и психология», «Педагогика и методика дошкольного образования» / Л. Н. Галигузова, С. Ю. Мещерякова. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 301 с.
25. Гербова, В. В. Воспитание и развитие детей раннего возраста [Текст] : пособие для воспитателей детского сада / В. В. Гербова. – М.: Просвещение, 2004. – 224 с.
26. Гогоберидзе, А. Г. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения [Текст] : учебник для бакалавров / А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцева. – СПб. : Питер, 2013. – 464 с.
27. Григорьева, Г. Г. Играем с малышами. Кроха [Текст] / Г. Г. Григорьева, Н. П. Кочетова, Г. В. Груба. – М.: Просвещение. 2007.
28. Гуськова, Т. В. Что такое самостоятельный ребёнок [Текст] / Т. В. Гуськова //Дошкольное воспитание. – 2007. – № 5. – С. 60-64.
29. Гуськова, П. Н. Можно ли воспитать ребенка самостоятельным? [Текст] / П. Н. Гуськова // Дошкольное воспитание. – 2015. – № 8. – С. 65-72.
30. Давыдова, О. И. Работа с родителями в детском саду [Текст] / О. И. Давыдова, Л. Г. Богославец, А. А. Майер. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 144 с.
31. Демина, Е. С. Развитие и обучение детей раннего возраста в ДОУ [Текст] / Е. С. Демина.-М.: Сфера. 2009.

32. Дуброва, В. П. Воспитание самостоятельности у дошкольника в семье [Текст] / В. П. Дуброва. - М.: «Просвещение», 2008. – 253 с.
33. Дыбина, О. В. Модерирование развивающей предметно-пространственной среды в детском саду [Текст] : методическое пособие / О. В. Дыбина, Л. А. Пенькова, Н. П. Рахманова; под ред. О. В. Дыбиной. – М.: ТЦ Сфера, 2015. – 128 с.
34. Зверева, О. Л. Современные формы взаимодействия ДОО и семьи [Текст] / О. Л. Зверева // Воспитатель ДОО. – 2009. – № 4. – С. 74-83.
35. Каплан, Л. И. Первые проявления самостоятельности [Текст] / Л. И. Каплан // Посеешь привычку - пожнёшь характер. – М., – 1980.
36. Каспарова, Ю. В. Развиваем малышей от 0 до 4 лет [Текст] / Ю. В. Каспарова - М.: Феникс, 2012. – 137 с.
37. Козлова, С. А. Дошкольная педагогика [Текст] : учеб. пособие для студентов средних педагогических учебных заведений / С. А. Козлова. - М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 213 с.
38. Кон, И. С. Психология самостоятельности [Текст] / И. С. Кон // Педагогика здоровья. – 2009. – № 7. – С. 96- 100.
39. Косякова, О. О. Психология раннего и дошкольного детства [Текст] : учеб. пособие / О. О. Косякова. Ростов на Дону : Феникс, 2007. – 405 с.
40. Красникова, А. Н. Воспитание инициативы и самостоятельности детей. В сборнике: Воспитание и обучение: теория, методика и практика. Сборник материалов V Международной научно-практической конференции. 2015. – С. 153-156.
41. Кузнецова, С. С. Обновление предметно-развивающей среды [Текст] / С. С. Кузнецова // Ребёнок в детском саду. 2004. – 34. – С. 58-65.
42. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975.

43. Лисина, М. И. Общение, личность и психика ребенка [Текст] / М. И. Лисина; под редакцией Ружской А. Г. – М.: Институт практической психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2007. – 384 с.
44. Логинова, В. И. Дошкольная педагогика [Текст] / В. И. Логинова, П. Г. Саморукова. – М. : «Просвещение», 1988. – 365 с.
45. Люблинская, А. А. Детская психология [Текст] / А. А. Люблинская. - М.: «Просвещение», 2008. – 156 с.
46. Макарычева, Н. В. Проблемы раннего детства: диагностика, педагогическая поддержка, профилактика: В помощь занимающимся воспитанием детей 2-3 лет / Н. В. Макарычева. – М.: АРКТИ, 2005. – 64 с.
47. Маханёва, М. И. Влияние среды на формирование и развитие личности ребёнка [Текст] / М. И. Маханёва, // Дошкольное воспитание. – 1992. – № 2 – С. 4-6.
48. Микерина, А. С. Теоретическое обоснование проблемы формирования самостоятельности у детей дошкольного возраста / А. С. Микерина. – Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2016. – № 5. – С. 77-8.
49. Микляева, Н. В. Несколько слов о развитии и поддержке детской активности и самостоятельности/ Н. В. Микляева [Текст] // Детский сад от А до Я. – 2008. – № 17. – С. 23-30.
50. Минина, А. В. Формирование педагогической компетентности родителей в воспитании самостоятельности у детей дошкольного возраста. Теория и практика общественного развития [Текст] / А. В. Минина. 2014. – № 13. – С. 100-104.
51. Монтессори, М. Монтессори материал. Часть 1. Школа для малышей / М. Монтессори. – М. 1992. – 55 с.
52. Мухина, В. С. Психология дошкольника [Текст] : учеб. пособие для студентов пед. институтов и учащихся пед. училищ. / В. С. Мухина; под ред. Л. А. Венгера. М., «Просвещение», 1975.

53. Мухина, В. С. Психология детства и отрочества. [Текст] : учеб. для студентов психолого-педагогических факультетов вузов / В. С. Мухина. – М. : Институт практической психологии, 2008. – 488 с.
54. Нищева, Н. В. Предметно-пространственная развивающая среда в детском саду [Текст] / Н. В. Нищева. – С-Пб. 2006.
55. Обухова, Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы [Текст] / Л. Ф. Обухова. – М.: Тривола, 2010 – С. 360.
56. Огнев, А. С. Практика внедрения позитивно-ориентированного субъектогенеза в систему высшего образования [Текст] / А. С. Огнев, Э. В. Лихачева // Психология. Журнал Высшей школы экономики. –2014. – № 2. – С. 51-67.
57. Осницкий, А. К. Проблемы исследования субъектной активности [Текст] / А. К. Осницкий // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 5-19.
58. Осницкий, А. К. Психология самостоятельности. Методы исследования и диагностики [Текст] / А. К. Осницкий // Москва-Нальчик. Изд. Центр «Эльфа», – 2007. – № 12. – С. 173- 178.
59. Петровский, В. А. Общая психология [Текст]: учеб. для студентов пед. институтов 2-е изд., доп. и перераб. / В. А. Петровский. М. : 1976. – 479 с.
60. Петровский, В. А. Личность в психологии. Парадигма субъектности. [Текст] / В. А. Петровский. Ростов н/Д: «Феникс», 1996 (а). – 512 с.
61. Петровский, В. А. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении [Текст] / В. А. Петровский, Л. М. Кларина, Л. А. Смывина, Л. П. Стрелкова // Научно-методическое объединение «Творческая педагогика», Малое предприятие «Новая школа», 1993.
62. Печора, К. Л. Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях [Текст] / К. Л. Печора, Г. В. Пантюхина, Л. Г. Голубева. – М.: Просвещение, 2006. – 180 с.

63. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – СПб, –2002. – 720 с.
64. Сергиенко, Е. А. Критерии становления субъекта [Текст] / Е. А. Сергиенко // Ежегодник Российского психологического общества. Т.7. Материалы Третьего Всероссийского съезда психологов. – СПб.: Изд-во СПбУ, 2003. – С. 127-131.
65. Сергиенко, Е. А. Соотношение категорий субъекта и личности [Текст] // Личность в изменяющихся социальных условиях: Сб. научных статей / Отв. ред. Е.В. Гордиенко. Красноярск: Красноярский ГПУ им. В. П. Астафьева, 2010. – С. 7-11.
66. Слободчиков, В. И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе [Текст] : дис. ... д-ра психол. наук. – М., 1994.
67. Слободчикова, В. И. Концепция «Дошкольное образование» [Текст] / В. И. Слободчикова. – М., 2005.
68. Слободчиков, В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. [Текст] / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. М. : Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
69. Слободчиков, В. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе [Текст] : учеб. пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М.: Школьная Пресса, 2000. – 416 с.
70. Смирнова, Е. О. Детская психология [Текст] / Е. О. Смирнова. - М.: Дрофа, 2008. – 253 с.
71. Смирнова, Е. О. Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет [Текст] / Е. О. Смирнова, Л. Н. Галигузова, Т. В. Ермолова, С. Ю. Мещерякова. - СПб.: Детство пресс, 2005.
72. Смирнова, Е. О. Воспитание малыша в семье от рождения до трех лет. Советы психолога [Текст] / Е. О. Смирнова. 2010. – 429 с.
73. Теплюк, С. Истоки самостоятельности [Текст] / С. Теплюк // Дошкольное воспитание. – 2005. – № 32. – С. 67-70.

74. Урунтаева, Г. А. Детская психология [Текст] : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / Г. А. Урунтаева. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 336 с.
75. Чанчикова, А. А. Педагогические условия формирования самостоятельности у детей дошкольного возраста в ДОУ. Педагогический опыт: теория, методика, практика [Текст] / А. А. Чанчикова, О. В. Полетаева. – 2015. – № 1(2). – С. 253-255.
76. Шадриков, В. Д. Психология деятельности человека. [Текст] / В. Д. Шадриков. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», – 2013 – 464 с.
77. Эльконин, Д. Б. Детская психология. Развитие ребенка от рождения до 7 лет. [Текст] / Д. Б. Эльконин. – М.: Учпедгиз, 1960.
78. Юдина, Р. А. Я сам! Развитие самостоятельности у детей 2-4 лет [Текст] / Р. А. Юдина. М.: Карапуз, 2012. – 469 с
79. Юсупова, Г. Воспитание самостоятельности у детей [Текст] / Г. Юсупова //Дошкольное воспитание. – 2006. – № 21. – С. 28-29.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Анкета для педагогов дошкольной организации

Уважаемые педагоги, для более полного анализа, раскрывающего уровень самостоятельности детей раннего возраста, просим вас ответить на вопросы и выбрать тот вариант ответа, который наиболее характеризует поведение ребенка в той или иной ситуации.

№ п/п	Вопросы к педагогам	Параметры	Оценка в баллах
1. Инициативность ребенка			
1.1	Как выражена эмоциональная вовлеченность ребенка в различных видах деятельности?	У ребенка ярко выражена потребность в деятельности, инициативность высока как в индивидуальной, так и в совместной со взрослым деятельности. Ребенок играет долго, увлеченно и не отвлекается, он с удовольствием включается в деятельность, радостно улыбается	3
		У ребенка хорошо выражена потребность в деятельности, он включается по собственной инициативе, но по ходу деятельности ждет инициативы взрослого. Инициатива, как правило, ниже в ситуации индивидуальной деятельности и повышается в ходе совместной деятельности со взрослым. Ребенок может долго играть, но при этом отвлекается. Эмоции выражены не ярко, темп деятельности неспешный	2
		Деятельность очень слабо стимулирует инициативу ребенка, инициативные действия единичны, деятельность совершается ребенком без особого интереса, он скорее механически воспроизводит разученные ранее действия, быстро отвлекается, мимика невыразительна	1
1.2	Как ребенок проявляет самостоятельность в выборе дела?	Ребенок отказывается от помощи взрослого, предпочитает действовать самостоятельно, сам выбирает себе дело, которое ему интересно	3
		Ребенок пытается действовать самостоятельно, но после первой неудачи отказывается от деятельности, старается выбрать себе дело сам, но прибегает к помощи взрослого	2

Продолжение таблицы

		У ребенка отсутствует стремление к самостоятельности в различных видах деятельности, проявляет слабый интерес к деятельности	1
2. Готовность ребенка действовать в любой ситуации			
2.1	Как ребенок проявляет настойчивость в различных видах деятельности?	Ребенок совершает многократные попытки решения задачи	3
		Ребенок предпринимает попытку решить задачу, но быстро теряет к ней интерес	2
		У ребенка отсутствует настойчивость в какой-либо деятельности	1
2.2	Как выражена целенаправленность и вариативность действий ребенка в различных видах деятельности?	Ребенок упорно пытается добиться правильного результата, варьируя способы действия. Репертуар действий богат и разнообразен, ребенок постоянно придумывает новые варианты действий, гибко варьирует ими	3
		Ребенок предпринимает попытки достичь правильного результата, но быстро теряет цель. Состав действий более однообразен, ребенок опробует 2-3 варианта одного и того же действия	2
		Ребенок не проявляет интереса к результату и не стремится достичь правильного результата. Характер действий однообразен, вариативность действий выражена слабо. Это особо ярко проявляется в индивидуальной деятельности со взрослым	1
3. Стремление выполнять действия без помощи взрослого			
3.1	Как ребенок проявляет стремление воспроизводить действия взрослого по образцу?	Ребенок старается воспроизвести образец действия взрослого	3
		Ребенок пытается воспроизводить показанные действия, но не доводит правильное действие до конца	2
		Ребенок игнорирует образцы действий, предложенные взрослым	1
3.2	Как выражена ориентация ребенка на оценку и указания взрослого?	Ребенок настойчиво добивается оценки взрослого и учитывает ее в своих действиях, иногда может проигнорировать оценку взрослого. Ребенок охотно принимает указания взрослого, подражает его действиям, присоединяется к ним, быстро схватывает принцип и использует его в последующей самостоятельной деятельности. У ребенка хорошо выраженная готовность к обучению	3

Продолжение таблицы

	Ребенок адекватно реагирует на оценку взрослого, но не всегда учитывает ее в своей деятельности. Ребенок с интересом наблюдает за действиями взрослого, сразу после указаний взрослого повторяет некоторые из них, но быстро переходит к привычным действиям и в дальнейшем не использует их в самостоятельной деятельности. У ребенка слабовыраженная готовность к обучению	2
	Ребенок равнодушен к оценке взрослого, не обращает внимания на указания взрослого, отказывается от совместных действий со взрослым, не принимает их и не понимает смысла действий. У ребенка отсутствует готовность к обучению	1

Поставьте в таблицу «+» или «-»

№ ребенка п/п	Инициативность		Готовность действовать в любой ситуации		Стремление выполнять действия без помощи взрослого	
	Эмоциональная вовлеченность в деятельность	Самостоятельность в выборе дела	Желание преодолеть трудности (настойчивость)	Опробование разных способов (вариантов)	Стремление воспроизводить действия по образцу	Ориентация на указания взрослого
1.						
2.						
3.						
4.						
5.						
6.						
7.						
8.						
9.						
10.						
11.						

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Анкета для родителей

Уважаемые родители! Убедительно просим Вас изучить предлагаемую анкету и ответить на вопросы. Анкетирование проводится с целью выяснения Вашего отношения к формированию самостоятельности на раннем этапе жизни Вашего ребенка. Для нас важно знать Ваше мнение о том, что Вы считаете наиболее значимым для своего ребенка. Надеемся на сотрудничество и достижения полного взаимопонимания в вопросах решения проблем самостоятельности детей раннего возраста.

ФИО ребенка _____

1. По вашему мнению, когда проявляются первые признаки самостоятельности у ребёнка?

- а) с первого года;
- б) в два года;
- в) в три года.

2. Как вы считаете, в чём проявляется самостоятельность ребёнка?

- а) в умениях и навыках по самообслуживанию;
- б) в любых видах деятельности ребенка;
- в) в самостоятельных играх.

3. Как по вашему мнению развивается самостоятельность ребёнка?

- а) только с помощью взрослого;
- б) взрослый не может повлиять на развитие самостоятельности;
- в) ребенок становится самостоятельным глядя на других детей.

4. Вы считаете важно хвалить ребёнка за его успехи в труде?

- а) обязательно нужно похвалить, это ведь его труд;
- б) смотря в какой ситуации;
- в) нет, это не обязательно.

5. Вы опаздываете, ваш ребёнок начинает одеваться и делает это очень медленно, но пробует одеться сам, ваши действия?

а) вы не будете дожидаться, когда он это сделает сам, а поможете ему в этом;

б) вы дадите ему возможность одеться самому, только если он попросит вашей помощи вы поможете;

в) вы всегда одеваете своего ребенка сами, он при этом не участвует.

6. Вы моете посуду, ваш ребёнок хочет вам помочь, ваши действия?

а) вы согласитесь на эту помощь и будете смотреть как он это делает сам, не вмешиваясь в процесс;

б) вы не позволите ему мыть посуду, вдруг он еще разобьёт что-то;

в) вы согласитесь на его помощь, но не позволите ему делать это самому, а будете мыть посуду совместно.

7. На игровой площадке у вашего ребёнка начинается конфликт из-за игрушки с другим ребёнком, ваши действия?

а) вы не будете дожидаться и вмешаетесь в конфликт для того, чтобы его разрешить;

б) вы позволите ребенку решить конфликт самому;

в) вы уйдете с площадки не решив конфликта.

8. За обеденным столом, ваш ребёнок берет ложку и начинает есть сам, но ест не аккуратно, брызги по всюду, ваши действия?

а) вы заберете у него ложку и начнете кормить его сами;

б) вы не много понаблюдаете за этим действием, но потом начнете кормить его, его же рукой, при этом показывая, как правильно;

в) вы дадите вдоволь насладиться этим процессом ему самому.

9. Ваш ребёнок складывает картинку на кубиках и не может правильно поставить все кубики, ваши действия?

а) вы не будете вмешиваться, пока он сам этого не попросит;

б) вы покажите образец как сделать правильно и дадите ему самому это сделать;

в) вы сами соберете оставшиеся кубики и приступите к другому занятию.

10. Ваш ребёнок поиграл в игрушки и при этом разбросал их по всей комнате, вы попросили его собрать их, а он не соглашается, ваши действия?

- а) вы поругаете его и попросите еще раз собрать все игрушки самому;
- б) вы будете увлекать его собирать игрушки вместе с вами;
- в) вы сами соберете все игрушки.

11. Как, по вашему мнению, самостоятельность ребенка сказывается в его дальнейшей жизни?

- а) помогает самому ставить цели и настойчиво добиваться ее;
- б) помогает обслужить себя в быту;
- в) помогает нести ответственность за свои поступки.

12. Как вы считаете, кто должен участвовать в формировании и развитии самостоятельности детей?

- а) только дошкольная организация;
- б) только родители;
- в) родители совместно с дошкольной организацией.

13. Как вы считаете ваш ребенок самостоятелен?

- а) да, но испытывает небольшие трудности;
- б) да, справляется со всем сам, без помощи взрослого;
- в) нет, во всем необходима помощь взрослого.

Если Вы хотите, Вы можете написать Ваши вопросы, пожелания или комментарии по работе с Вашими детьми в дошкольной организации.

Благодарим за сотрудничество!

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Семинары для родителей

«Развитие у ребенка инициативности и самостоятельности как основных характеристик субъекта деятельности».

В условиях детского сада в системе организации предметной, игровой, изобразительной и других видов деятельности наряду с задачами развития этих деятельностей стоят задачи когнитивного и личностного развития детей. Важнейшими из личностных качеств в психологической литературе выделяют самостоятельность, инициативность, ответственность (В.В. Давыдов). Опираясь на природную любознательность ребёнка, стремление к самостоятельности («Я сам») можно помочь ему в открытии мира через развитие личностных качеств. В психологической литературе этой проблеме уделяется много внимания, как в плане теоретического обоснования, так и практических разработок. Что понимается под рассматриваемыми характеристиками и какие условия необходимы для их развития у детей дошкольного возраста?

Инициативность

Инициативность предполагает самостоятельную постановку целей, организацию действий, направленных на достижение этих целей и реализацию действий. При этом субъект должен уметь оценивать обстановку, в которой происходит действие (например, в игре уметь провести анализ ситуации, выявить позиции участников), разрабатывать план действий и выполнять действие. Инициативность – одно из важных условий развития творческой деятельности ребёнка.

Развитие инициативности начинается с раннего возраста через вовлечение детей в самостоятельное выполнение доступных им задач. К концу старшего дошкольного возраста дети могут достичь определённого уровня развития инициативности в разных видах деятельности. Ребёнок сам может ставить цели в играх, в практической деятельности и выполнять

действия. Инициативный ребёнок может найти себе занятие, организовать игру или присоединиться к уже играющим, включиться в разговор или заняться какой-либо продуктивной деятельностью. Детская инициатива должна находить поддержку со стороны взрослых, участвующих в воспитании детей (поддержка стремления ребёнка делать вместе с взрослым повседневные дела взрослых). Важно научить ребёнка делать самому, пусть неправильно, не идеально, но самостоятельно. Инициативность достаточно легко формируется, если не злоупотреблять указаниями ребёнку – что-то сделать, а создавать проблемные ситуации. При постановке задач важно учитывать возможности ребёнка. Задача, превышающая его возможности, способна только мешать развитию инициативы, поскольку ребёнок, не зная, как решить задачу, отказывается от её выполнения. Инициатива в выполнении предметного действия выступает одним из показателей развития деятельности и личности ребёнка. Степень самостоятельности у ребёнка всё время повышается, что приводит к развитию инициативности в разных видах деятельности – в игре, общении, практической, предметной деятельности.

В продуктивных видах деятельности инициативное поведение проявляется, прежде всего, в том, что ребёнок начинает планировать свои действия, ставя перед собой задачи и последовательно их решая.

В игре интенсивно развивается активность и инициатива у ребенка (Д. Б. Эльконин, Н. Я. Михайленко). Выделяют три уровня развития творческой инициативы (включенность ребёнка в сюжетную игру):

1) ребёнок активно развертывает несколько связанных по смыслу условных действий (роль в действии) и использует предметы-заместители; многократно воспроизводит понравившееся условное игровое действие с незначительными изменениями;

2) имеет первоначальный замысел; активно ищет или изменяет имеющуюся игровую обстановку; принимает и обозначает в речи игровые роли; развёртывает отдельные сюжетные эпизоды; в процессе игры может

переходить от одного сюжетного эпизода к другому (от одной роли к другой), не заботясь об их связности;

3) имеет разнообразные игровые замыслы; активно создаёт предметную обстановку «под замысел»; комбинирует (связывает) в процессе игры разные сюжетные эпизоды в новое целое, выстраивая оригинальный сюжет.

Развитие инициативности предполагает работу и с неадекватными формами её проявления (излишняя напористость, давление, навязчивость, отсутствие регуляции) через ограничение чрезмерной инициативности, при которой ребёнок не учитывает желания других, пытаясь реализовать только свой вариант. Особую сложность вызывают «действия по-своему», т.е. когда ребенок настаивает на своём вопреки требованиям взрослых, других детей. В то же время, нельзя всё время запрещать, нужно умело выводить из такого противостояния, но не через запреты и соглашательство.

Самостоятельность

Самостоятельность – способность субъекта выполнять действие без направляющих указаний со стороны других людей – одно из ведущих качеств активности личности. Она рассматривается как своего рода интегратор интеллекта, способностей, воли и характера (С. Л. Рубинштейн, В. В. Давыдов и другие). Структура самостоятельности характеризуется взаимоотношением разных компонентов личности: функциональных (способы организации деятельности и взаимодействия с людьми), операционально-деятельностных (умения, обеспечивающие достижения целей без помощи других людей) и мотивационно-потребностных – стремление к независимости от других людей (А. М. Матюшкин). В качестве критериев развития самостоятельности выделяют готовность к осуществлению выбора (целей, средств), а также преобразование условий своей деятельности (А. Н. Леонтьев, Я. А. Пономарёв). Это требует, с одной стороны владения умениями и навыками, позволяющими

самостоятельно решать задачи, с другой, определённого типа отношения к людям, взаимодействия с ними (в условиях осуществления деятельности в группе).

Как известно, стремление к самостоятельности возникает к трём годам, а иногда и раньше. В зависимости от условий жизни, типа взаимодействия со взрослыми и сверстниками, индивидуальных особенностей у детей появляется стремление к самостоятельности, у одних более выраженное, у других менее (С. Л. Рубинштейн). Психологические исследования показывают, что к концу старшего дошкольного возраста дети могут достичь определенного уровня развития самостоятельности в разных видах деятельности: познании (С. Л. Рубинштейн, А. М. Матюшкин, Н. Н. Поддъяков), в обучении (Е. Е. Кравцова), предметной деятельности и др. Развитие самостоятельности у детей в разных видах деятельности осуществляется в условиях общения со взрослыми. Важным является характер общения (доброжелательность, терпение), предоставление возможности выбора (предметов, способов действия и др.), обучение без подавления стремления ребёнка к самостоятельному познанию, без сравнения его успехов с другими. Каждая деятельность оказывает своеобразное влияние на развитие разных компонентов самостоятельности.

Особенно показательным в этом отношении выступает развитие самостоятельности в предметной деятельности. Д. Б. Элькониным выделены этапы становления самостоятельности предметного действия: 1) ребёнок выполняет действие совместно со взрослым; 2) ребёнок начинает выполнять действие вместе со взрослым, а заканчивает сам (совместно-разделенное действие); 3) самостоятельное действие ребёнка на основе показа и по речевому указанию взрослого. Самостоятельное выполнение любого действия означает, что ребёнок:

- хорошо представляет себе конечный результат, т.е. то, что должно получиться в итоге. Это начало возникновения умения предвосхищать результат;

- ориентируется в свойствах, соотносит их между собой (например, размер колец в пирамидке и др.);

- владеет действиями (берет кольцо, точно насаживает...);

- на основе сенсорных ориентиров контролирует свои действия.

Процесс становления действия (от совместного со взрослым к самостоятельному) есть одновременно и процесс его структурного оформления. На этапе совместного выполнения действия его цель, ориентировочная, исполнительная части и оценка слиты. Действие задано и контролируется взрослым. При самостоятельном выполнении действия ребёнок принимает цель (или сам её ставит), ориентируется в условиях, исполняет, контролирует. У него вырабатываются своего рода алгоритмы выполнения действий. В итоге ребёнок становится всё менее зависимым от взрослого, самостоятельным, проявляет все больше инициативы: «Хочу сделать сам». Предметное действие развивается и по линии обобщения (Ф. И. Фрадкина, Д. Б. Эльконин), происходит перенос действия в другие ситуации.

«Кризис трех лет»

Кризис трех лет разделяет две эпохи развития – раннее и дошкольное детство. Он относится к числу «больших» и является кризисом самостоятельности, эмансипации от взрослых, имеющим острый характер. Накопленный опыт предметных действий, освоение речи, успехи в разных видах деятельности и сферах жизни способствует тому, что у ребенка нарастает тенденция действовать без помощи взрослых, независимо от них, оформляющаяся в речевой формуле: «Я сам». Симптомы кризиса трех лет описал Л. С. Выготский, к основным относятся:

– негативизм – такие проявления в поведении ребенка, когда он не хочет чего-либо сделать только потому, что это предложил взрослый, т. е. реагирует не на содержание действия, а на само предложение. Негативизм в собственном смысле слова состоит в стремлении противоречить, сделать наоборот по сравнению с предложенным, даже вопреки собственным ощущениям и желаниям, лишая себя удовольствия. Так, взрослый говорит ребенку: «Это платье белое, а тот отвечает: «Нет, оно черное». Взрослый соглашается: «Оно – черное», а ребенок возражает: «Нет, белое». В негативизме на первый план выступает социальное отношение, отношение малыша к другому человеку;

– упрямство – это реакция ребенка, когда он настаивает на своем требовании не потому, что ему этого сильно хочется, а потому, что он этого потребовал. Мотивом упрямства выступает то, что ребенок связан своим первоначальным решением, от которого не хочет отказаться;

– строптивость – реакция ребенка, направленная против установленных для него норм воспитания, против образа жизни, а не против конкретного взрослого. В отличие от негативизма строптивость направлена вовне, против всего того, с чем малыш имел дело раньше;

– своеволие, или своеобразие, заключается в тенденции ребенка к самостоятельности, когда он хочет сделать все сам.

Остальные симптомы встречаются реже, чаще при наибольших противоречиях в отношениях с близкими, и имеют второстепенное значение:

– протест-бунт, когда все в поведении ребенка начинает носить протестующий характер, а конфликты со взрослыми становятся постоянными;

– симптом обесценивания взрослого, его дискредитация, когда ребенок начинает его ругать, обзывать;

– стремление к деспотизму – желание проявлять деспотическую власть по отношению к окружающим, которые должны беспрекословно выполнять все просьбы ребенка;

– ревность по отношению к младшим или старшим, если в семье еще есть дети, требование постоянного внимания только к себе.

Как наиболее тяжелые последствия основных симптомов могут возникать реакции невротического или психопатического характера: страхи, беспокойный сон, ночной энурез, резкие затруднения в речи, заикание и т.д.

Симптомы кризиса трех лет говорят об изменении отношений ребенка к окружающим его людям и к собственной личности, поэтому Л. С. Выготский назвал этот кризис «кризисом социальных отношений ребенка». Теперь он мотивирует свои поступки не содержанием ситуации, а отношениями с другими людьми.

Л. И. Божович связывает кризис трех лет с появлением «системы Я» в самосознании ребенка, в которой доминирует потребность в реализации и утверждении собственного «Я». Основные трудности в поведении детей вытекают из депривации этой потребности. Возникновение «системы Я» приводит к появлению самооценки и связанного с ней стремления соответствовать требованиям взрослых, быть «хорошим». Наличие двух желаний – действовать по своему усмотрению и соответствовать требованиям значимых взрослых – усложняет внутреннюю жизнь ребенка, способствует возникновению амбивалентных тенденций в поведении⁷

Становление личного действия и сознания «Я сам» - новообразований раннего возраста, по мнению Д. Б. Эльконина, обусловлено появлением собственных желаний ребенка, не совпадающих с желаниями взрослых: «Я хочу». Желания малыша могут направляться на предметы из сферы представлений, а действия строиться на основе представлений о них и возможном обладании ими в будущем, пусть очень недалеко. Раньше взрослые и собственное «Я» ребенка были от него

закрываются предметами и действиями с ними. Все желания и аффекты малыша находились в предметной сфере, которой он был полностью поглощен. Теперь предметный мир выступает для ребенка как область не только познания, но и реализации своих возможностей и самоутверждения. Поэтому от взрослого малыш ждет признания и конкретной оценки всех своих достижений, чтобы испытать чувство гордости. Он начинает смотреть на себя сквозь призму оценки взрослого, глазами другого человека. Границы мира ребенка раздвигаются, включая кроме предметов социальные отношения взрослых людей, их функции и задачи.

Если взрослый не перестраивает свое отношение к ребенку, возникает негативное поведение, характерное для кризиса. Адекватное отношение взрослого приводит к позитивным преобразованиям в личности ребенка, к становлению своеобразного комплекса, поведения детей – гордости за достижение (Т. В. Гуськова, М. Г. Елагина). Отметим его симптомы.

Для отношения малыша к предметному миру характерны стремление ко все большей самостоятельности, протест против опеки взрослого, острая аффективная реакция на критику в свой адрес, обида на самое невинное замечание взрослого, радость и даже хвастовство после пусть даже малейшего успеха. Предметная деятельность способствует развитию у ребенка таких качеств, как произвольность и целеустремленность. В сфере отношения со взрослым главной для ребенка становится потребность в оценке своих действий. Сферу отношений к себе определяют обостренное чувство собственного достоинства и связанная с ним повышенная обидчивость, необоснованно эмоциональные вспышки. Достижения малыша помогают становлению самолюбия, самоуважения.

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Советы, рекомендации для родителей, реализация которых помогает решать обучающие, воспитательные развивающие задачи.

1. Взрослые, окружающие ребенка, должны быть мотивационно готовы относиться к нему как равноправному участнику взаимодействия.

Важно осознавать, что относиться к ребенку нужно как к самостоятельной личности, без повсеместного подавления ее активности (например, с целью поддержания порядка в доме) значительно труднее, чем самому регулировать действия и поступки воспитанника. Однако тем выше будет и результат совместной работы.

2. Основным фактором, влияющим на становление дошкольника субъектом жизнедеятельности, по мнению М. И. Лисиной, выступает его конструктивное общение со взрослым.

Он стимулирует зарождение и становление у ребенка оценочной деятельности через выражение своего отношения к окружающему и оценочный подход. Взрослый организует деятельность ребенка с самого раннего возраста, обеспечивая накопление им индивидуального опыта, представляет образцы деятельности, дает критерии ее правильного выполнения. Он же организует совместную деятельность со сверстниками, помогая детям усвоить правила поведения в разных ситуациях общения. Функцией взрослого является стимулирование самостоятельной, творческой активности ребенка в ходе занятий, игр, трудовой деятельности, оказание ему необходимой, дозированной помощи.

3. В становлении ребенка субъектом жизнедеятельности важна позиция взрослого по отношению к ребенку. В практике воспитания сегодня просматривается целый ряд таких позиций.

1) Невнимательность взрослого к достижениям ребенка, которые кажутся ему незначительными. Как следствие, ребенок, не дождавшись

положительной оценки, поддержки и внимания начинает действовать отрицательно, желая утвердиться, привлечь внимание к себе.

Недооценка взрослым деятельности ребенка приводит к нетактичному поведению – взрослый прерывает деятельность ребенка, нарушает его планы. Прерывание приводит к протестам, у ребенка не формируется умение доводить дело до конца, снижает ценность и смысл дела, тормозит его инициативу. Такая деятельность взрослого ведет к формированию у ребенка "комплекса беспомощности" – его действия скудны и однообразны, не проявляется самостоятельность и инициатива. Ребенку дошкольного возраста необходимо дать возможность реализовать свое намерение, постепенно переключая его на выполнение режимных процессов.

2) Безнадзорность и безразличие взрослых – ребенок в раннем и дошкольном возрасте не выносит безразличия и всяческими способами добивается реакции взрослого. Результатом длительного проявления взрослыми такой позиции становится детский негативизм, выражение протеста в различных формах, а также ярко выраженная пассивная позиция ребенка по отношению к окружающему. Все эти проявления не способствуют полноценному развитию ребенка, его положительных качеств, психических процессов.

3) «Строгие взрослые», которые пристальное внимание уделяют поступкам детей, их незнанию и неумению. Положительные стороны не отмечаются и воспринимаются как должное. В этом случае дети систематически получают отрицательные оценки своих успехов и промахов, выступают объектом сравнения с другими детьми. Как следствие, они имеют заниженную самооценку (вплоть до низкой). Отрицательная оценка угнетает инициативу, самостоятельность, активность ограничивается боязнью промахов.

4) «Восторженные взрослые» – они поощряют успехи, положительные стороны, подчеркивают незначительные достижения. Дети

становятся малочувствительными к отрицательной оценке других взрослых или сверстников, их самооценка неадекватно завышена. Осознание ее неадекватности на определенном возрастном этапе обуславливает конфликт, как правило, имеющий ярко выраженное негативное внутреннее и внешнее выражение.

5) «Справедливые взрослые» – в равной степени замечают успехи и неудачи, соответственно их оценивают. Дети легко дифференцируют то, что одобряется и что порицается. Они уверены в себе, их самооценка адекватна. Справедливая оценка взрослых развивает в ребенке сознательное поведение, уверенность в себе и др.

6) Субъект-субъектная позиция взрослых предполагает соответствующее отношение к ребенку как инициатору самостоятельной творческой деятельности, как уникальной личности, обладающей индивидуальностью, неповторимостью, как к человеку, имеющему собственные цели, потребности, интересы, пусть пока непостоянные, не сформировавшиеся, но между тем те, которые нужно учитывать, не ограничивая возможности дальнейшего развития.

Как мы знаем, положительная оценка действий, поступков ребенка, является важнейшим фактором его развития, регулирования активности. Поощрение взрослых является одним из основных способов развития самосознания подрастающей личности. Положительная оценка стимулирует активность, отрицательная – не ведет в дошкольном возрасте к возрастанию инициативы и самостоятельности. Используя порицание, отрицательную оценку в отношении детей раннего и дошкольного возраста, важно знать, что оценивается сам отрицательный поступок, а не ребенок («Ты не плохой, но ты поступил плохо, неверно, потому что ...»). При оценке деятельности ребенка и ее продуктов необходимо оценить положительное, затем отрицательное и закончить уверенностью в его возможностях.

Таким образом, формирование субъектных свойств и качеств дошкольников необходимо начинать с раннего возраста, ставя ребенка в позицию равноправного участника взаимодействия, учитывая его интересы и потребности, объективно подходя к оценке его деятельности и поведения, корректно направляя и стимулируя его активность, организуя необходимые условия для развития. Путь этот требует от взрослых мастерства, терпения, уважения к подрастающему человеку и постоянного самосовершенствования.

Поддержка детской инициативы

Приоритетной сферой проявления детской инициативы является самостоятельная исследовательская деятельность с предметами, материалами, веществами; обогащение собственного сенсорного опыта восприятия окружающего мира. Для поддержки детской инициативы взрослым необходимо:

- предоставлять детям самостоятельность во всём, что не представляет опасности для их жизни и здоровья, помогая им реализовывать собственные замыслы;
- отмечать и приветствовать даже минимальные успехи детей;
- не критиковать результаты деятельности ребёнка и его самого как личность;
- формировать у детей привычку самостоятельно находить для себя интересные занятия;
- приучать свободно пользоваться игровыми материалами;
- побуждать детей к разнообразным действиям с предметами, направленным на ознакомление с их качествами и свойствами;
- поддерживать интерес ребёнка к тому, что он рассматривает и наблюдает;
- избегать ситуаций спешки, поторапливая детей;

– содержать в открытом доступе изобразительные материалы, поощрять занятия изобразительной деятельностью, выражать одобрение любому результату труда ребёнка.

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Обращение детей к родителям и воспитателям
или правила обучения детей от 1 года до 3 лет

Дорогие взрослые!

Если вы хотите научить нас чему-либо:

1. Постарайтесь, чтобы нам было уютно и безопасно, когда мы чувствуем вашу любовь, искренность и понимание.

2. Мы запоминаем информацию гораздо быстрее и ярче, если вы занимаетесь с нами не «наскоком», а регулярно и лучше каждый день.

3. Для того чтобы научить нас чему-либо, совсем необязательно покупать нам другие игрушки. Мы можем научиться различать цвет, форму, размер, играя с вами во дворе и даже на кухне. Там так много пособий для нашего обучения, а главное – нас туда тянет магнитом!

4. Постарайтесь не заставлять нас заниматься счётом, слушать книжки. Когда нам этого захочется, мы сами попросим вас об этом: принесём книжку, игру, кубики.

5. Нам гораздо легче, когда занятия проходят в игре, – тогда мы активны, довольны и запоминаем всё гораздо быстрее.

6. Не стремитесь, чтобы мы научились чему-либо только потому, что другой ребенок в этом возрасте это уже знает. Будьте внимательны, и вы увидите, что хочется знать именно нам, вашим детям.

7. Занимаясь с нами, постарайтесь быть терпеливыми, не кричать на нас, потому что, когда вы сердитесь, мы сразу забываем обо всём на свете.

8. Подбирая подходящее для нас занятие, постарайтесь поставить себя на наше место, понять, какого рода информацию и в каком объёме мы можем понять и запомнить. Ведь некоторым из нас пока ещё трудно заниматься одним и тем же делом длительное время.

Любимые вами и любящие вас дети!

ПРИЛОЖЕНИЕ 6

Анкета для родителей

Уважаемые родители! Убедительно просим Вас изучить предлагаемую анкету и ответить на вопросы. Анкетирование проводится с целью выяснения поведения ребенка в период кризиса трех лет. Надеемся на Ваше сотрудничество и достижения полного взаимопонимания.

ФИО ребенка _____

1. По Вашему мнению «Кризис 3-х лет» это важный этап в психологическом развитии ребенка?

- а) да;
- б) нет;
- в) затрудняюсь ответить.

2. У Вашего ребенка нарастает тенденция действовать без помощи взрослых?

- а) да;
- б) нет;
- в) затрудняюсь ответить.

3. Ребенок противоречит собственным ощущениям и желаниям, лишая себя удовольствия?

- а) да;
- б) нет;
- в) затрудняюсь ответить.

4. Часто ли Вы видите реакцию ребенка, направленную против правил поведения, принятых в семье?

- а) да;
- б) нет;
- в) затрудняюсь ответить.

5. Часто ли Вы видите реакцию ребенка, направленную против конкретного взрослого?

- а) да;
- б) нет;
- в) затрудняюсь ответить.

6. Часто ли Вы наблюдаете реакцию ребенка, когда он настаивает на своем, потому что не может отказаться от своего требования?

- а) да;
- б) нет;
- в) затрудняюсь ответить.

7. Часто ли Вы наблюдаете реакцию ребенка, когда он настаивает на своем требовании, потому что ему этого сильно хочется?

- а) да;
- б) нет;
- в) затрудняюсь ответить.

8. Вы наблюдаете у ребенка стремление к самостоятельности, когда он хочет сделать все сам?

- а) да;
- б) нет;
- в) затрудняюсь ответить.

9. Вы замечаете, что поведение ребенка начинает носить протестующий характер, а конфликты со взрослыми становятся постоянными?

- а) да;
- б) нет;
- в) затрудняюсь ответить.

10. Вы замечаете, что Ваш ребенок обесценивает взрослого, начинает Вас ругать, обзывать?

- а) да;
- б) нет;
- в) затрудняюсь ответить.

11. У ребенка появляется желание проявлять деспотическую власть по отношению к близким людям, которые должны беспрекословно выполнять все его просьбы?

- а) да;
- б) нет;
- в) затрудняюсь ответить.

12. Ребенок требует постоянного внимания только к своей персоне?

- а) да;
- б) нет;
- в) затрудняюсь ответить.

13. Вы замечаете, что у ребенка стал беспокойный сон?

- а) да;
- б) нет;
- в) затрудняюсь ответить.

14. Ребенок начинает остро реагировать на критику в свой адрес, обижается даже на самое невинное замечание взрослого?

- а) да;
- б) нет;
- в) затрудняюсь ответить.

15. Ребенок радуется и ждет похвалы после пусть даже малейшего успеха?

- а) да;
- б) нет;
- в) затрудняюсь ответить.

16. У ребенка проявляется потребность в оценке своих действий?

- а) да;
- б) нет;
- в) затрудняюсь ответить.

Обработка и интерпретация результатов теста

Варианту «да» присваивается 3 балла;

Варианту «нет» – 1 балл;

Варианту «затрудняюсь ответить» - 0 баллов.

При суммировании ответов если вы получили:

– до 32 баллов, то Ваш ребенок находится в том возрастном периоде, в который обычно возникает кризис трех лет. Либо в вашем случае данный кризис еще не наступил, либо он проходит крайне просто и легко, что бывает крайне редко.

– свыше 32 баллов, то по всем признакам у вашего ребенка наступил кризис трех лет. Это сложный период и для ребенка, и для всех его окружающих. Не исключены конфликты из-за чрезмерного проявления ребенком своего характера и стремления к индивидуальности.

Если Вы хотите, Вы можете написать Ваши вопросы, пожелания или комментарии по работе с Вашими детьми в дошкольной организации.

Благодарим за сотрудничество!

ПРИЛОЖЕНИЕ 7

Групповые и индивидуальные консультации для родителей

«Убираю игрушки сам»

Ребенок играет со своими игрушками на широком пространстве комнаты. В результате через какое-то время они оказываются повсюду и создают полный беспорядок. Удержитесь от замечаний типа: «Все игрушки разбросал...» или призывов: «Собери игрушки». Это бесполезно и не нужно. Ребенок их не разбрасывал специально, он их оставлял в разных местах, переключаясь с одной на другую. Постарайтесь вытерпеть беспорядок, пока малыш играет, но перед сном (дневным или ночным), перед едой, перед прогулкой необходимо убрать игрушки на место.

Сделайте уборку игрушек самоценным событием. Отведите для этого специальное время, минут 5 – 10, не позволяя себе торопить ребенка или убирать их за него, сделайте так, чтобы вас ничто не отвлекало: завершите или приостановите домашние дела, которые у вас начаты. Вы приступаете к очень важному делу, 5 – 10 минут должны быть полностью с ребенком, и пусть ничто вам не мешает.

Определите место хранения игрушек. Ни в коем случае нельзя хранить все игрушки в одной общей коробке, в куче. Дело ведь не только в том, что, собрав игрушки, мы устраняем беспорядок в комнате, а в отношении к самим игрушкам, в воспитании бережливости. Их можно расположить в двух-трех разных местах.

Например, машины, каталки стоят в «гараже», на нижней полке шкафа; куклы, зайцы, мишки спят на кукольных кроватях, сидят на стульях; мячи хранятся в коробке и т. п. Однако эти места должны быть постоянными, чтобы всякий раз ребенок знал, куда положить ту или иную игрушку.

Сделайте так, чтобы ребенку не была в тягость уборка игрушек, занимайтесь этим вместе с ним. Неважно, сколько игрушек уберет на

место он (чем младше, тем меньше) и сколько вы; главное дать почувствовать ребенку, что он участник очень важного дела. Заранее дайте знать, что пора убирать игрушки. Можно, например, сделать «сигналом» к уборке игрушек такие нехитрые стишки:

Динь-ля-ра, динь-ля-ро!
Кушать (гулять, спать) Олечке пора!
Все машины ждут,
Куклы, мишки ждут,
Когда к ним подойдут
И на место уберут.

А когда малыш станет постарше, в 2 – 2,5 года, можно и по-другому сообщили о предстоящем обеде, сне или прогулке и скомандовали:

А теперь за дело дружно.
Мигом мы взялись за дело
Убирать игрушки нужно!
И работа закипела!

В темпе, весело убирайте игрушки по местам. Хорошо, если при этом вы будете сопровождать свои действия стихами. Скажем, убирая на место мишку, можно прочитать:

Мишка милый, мишка славный,
Весь из плюша мишка сшит.
Неуклюжий и забавный,
Ватой белой набит.
Или про куклу:
Аленушка наша
Из тряпочек сшита.
Аленушка мягкой
Ватой набита.
Собой круглолица,
Глаза, как цветочки,

Аленушка в аленьком

Ходит платочке.

Или про мяч:

Мой весёлый, звонкий мяч!

Жёлтый, красный, голубой,

Ты куда помчался вскачь?

Не угнаться за тобой.

Тем самым вы демонстрируете свое доброе отношение к игрушкам, показываете, что любите их, заботитесь о них. У ребенка тоже будут возникать и закрепляться эти чувства. Руководствуясь ими, он не бросит игрушку где попало, уберет ее на место, а затем «перенесет» эти чувства и на живые существа.

Малыша непременно надо похвалить за сделанную работу. Перечислите, что он сделал: «Вот какая Машенька добрая мишку за стол посадила, Лялю спать уложила, машину в гараж поставила отдыхайте, игрушки! Маша тоже спать пойдёт». Полюбуйтесь комнатой: «Ах, как красиво! Какой порядок!»

Убирая игрушки, обращайтесь к ним, как к живым существам, и через них «давайте установку» ребенку на сон, еду и т. д. К примеру, перед сном, взяв куклу, можно сказать: «Ляля, ложись спать. Машенька тоже спать сейчас пойдёт, в свою кроватку ляжет». Перед едой: «Мишка-мишутка, садись за стол да посмотри, как Машенька обедать будет» и т. п.

Итак, родителям следует:

- отнестись к уборке игрушек как к важному делу, уделить этому специальное время;
- определить постоянное место для игрушек;
- убирать игрушки вместе с ребенком;
- показать своим поведением теплое, доброе отношение к игрушкам.

«Самообслуживание и элементарный бытовой труд»

Самообслуживание – труд, связанный с удовлетворением органических и социальных потребностей ребёнка, с поддержанием личной гигиены, с процессами одевания и раздевания, едой. В раннем детстве малыши осваивают операционно-техническую сторону, а в дошкольном возрасте происходит освоение норм, связанных с поведением в быту.

Элементарный бытовой труд – деятельность ребёнка, направленная на преобразование окружающего мира, создание общественно полезного продукта. В дошкольном возрасте мы не можем ожидать действительно значимого вклада в труд взрослых, но этот вид деятельности вносит неоценимый вклад в психическое развитие ребёнка. Как правило, для осуществления трудовой деятельности необходимы специальные орудия труда (лопата, веник, лейка и т.д.). В период раннего и дошкольного детства происходит освоение основных орудий труда. Дети учатся преодолевать трудности для достижения результата и прилагают волевые усилия, чтобы не бросить дело, не доведя его до конца, т.е. именно дошкольный возраст сенситивен для освоения трудовых навыков и самообслуживания. С ростом произвольности, интереса к окружающей действительности и миру взрослых ребёнок всё больше тянется к тому, чтобы быть, как взрослый, делать и поступать, как он, быть более самостоятельным.

Поэтому усвоение основных навыков проходит попутно в процессе ежедневных дел. Для взрослого важно поддерживать инициативу ребёнка, позволять делать самостоятельно то, что он может сделать и помогать там, где ребёнок сам не справляется.

Современные дети становятся всё менее самостоятельными, позже начинают самостоятельно одеваться, а про завязывание шнурков многие ничего не знают до самой школы. Это связано с тем, что в нашу жизнь активно входит помогающая техника и более удобная и простая одежда.

Родители всё успевают делать быстрее и лучше ребёнка, и объективная необходимость в помощи и самостоятельности детей постепенно отпадает. Но нашим детям придётся взрослеть и делать всю домашнюю работу, обслуживать себя. А когда же учиться, если не с раннего детства, когда всё в ребёнке готово к восприятию нового? Кроме того, самообслуживание и элементарный труд приучают ребёнка к аккуратности, ответственности, внимательности к своему внешнему виду, к терпению в выполнении малоприятной или неинтересной работы и формируют готовность помогать другим. Эти качества очень важны для полноценного развития личности человека. Излишняя опека родителей вызывает у ребёнка сомнения в своих силах и возможностях, что в дальнейшем приводит к формированию у него нерешительности, неуверенности.

Чтобы способствовать развитию самообслуживания и элементарного бытового труда детей, взрослый должен:

- учить детей выполнять простые трудовые поручения, поощрять их инициативу в самообслуживании и элементарных трудовых действиях, поощрять положительные поступки детей;

- формировать бережное отношение к личным вещам, книгам, игрушкам;

- формировать адекватную самооценку, содействовать накоплению субъектного опыта через участие в практических ситуациях;

- включать детей в решение конкретных жизненных проблем, создавать ситуации, когда они активно проявляют интерес к окружающему миру, самому себе, а также заботливое, доброе и справедливое отношение к взрослым и сверстникам;

- увлечь ребёнка, раскрыть его потенциал и акцентировать внимание на результатах деятельности, приносящих радость и удовлетворение окружающим;

- формировать представления о видах труда в семье;

– воспитывать у ребёнка желание оказывать помощь ровесникам, младшим, родным и близким в различных ситуациях, поддерживать (словом и делом);

– поддерживать стремление к сотрудничеству и партнёрству в совместной деятельности, проявление самоконтроля и саморегуляции своих действий;

– обучать безопасному пользованию бытовыми предметами, в том числе опасными (ножницы), безопасному поведению в природе (безопасное взаимодействие с растениями и животными, формирование бережного отношения к живой природе);

– развивать у детей самостоятельность, понимание важности правильного поведения для безопасности своей жизни и здоровья.

«Как организовать игру с ребёнком»

Для того чтобы игра принесла ребёнку максимальную пользу, следует придерживаться ряда несложных правил, в основном они касаются организационных моментов игры.

1. В раннем возрасте внимание детей довольно неустойчивое, поэтому, планируя проведение какой-либо игры, учитывайте эту возрастную особенность и не затягивайте процесс, любая игра должна длиться не более 8-10 минут, иначе малыш потеряет к ней интерес и действие не получит логического завершения.

2. Не стоит начинать игру незадолго до сна или перед приемом пищи. Да и потом могут возникнуть трудности с восстановлением хода игры.

3. Если планируется занятие с использованием дидактических материалов, позаботьтесь заранее обо всех необходимых предметах, расположите их под рукой. Ведь маленький ребёнок не станет ждать, пока вы найдете ту или иную картинку или сходите в магазин за клеем.

4. Применяя готовые развивающие игры, не отдавайте их детям в постоянное пользование.

5. После проведенного занятия вместе с малышом аккуратно сложите и уберите игру до следующего урока.

6. Играя в ту или иную игру, не стоит слепо следовать приложенным к ней рекомендациям! Обязательно учитывайте уровень развития и индивидуальные особенности вашего малыша. Не старайтесь заставить кроху усвоить больше, чем он может. Каждую игру подстраивайте именно под своего ребенка.

7. Приучайте малыша к аккуратности. Побуждайте его приводить территорию в порядок после каждого занятия. Кстати, уборку тоже можно провести в виде веселой игры.

«Ребенок как субъект детской деятельности»

Человек как субъект жизнедеятельности – это субъект изменения и развития основных условий своего бытия, носитель предметно-практической деятельности и познания, активный деятель, источник осознанной, целенаправленной активности.

Стать субъектом деятельности – значит освоить ее, быть способным к ее осуществлению и творческому преобразованию. Вместе с тем субъект рассматривается и в более широком смысле – как творец собственной жизни, распорядитель душевных и телесных сил; способный превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, относиться к самому себе, оценивать способы своей деятельности, контролировать ее ход и результаты, изменять ее приемы.

У каждого человека два стратегических пути в жизни: полностью совпадать с условиями своей жизнедеятельности или быть в отношении к этим условиям. Первый способ – это животное-подобный способ жизни, для этого достаточно природных способностей. Второй, собственно, человеческий, только этих способностей недостаточно.

Человек, в отличие от животных, всегда действует «на себя», на собственную деятельность, сосредоточенную и отстраненную от него в орудиях и предметах труда. Конечным феноменом и «точкой приложения» человеческой деятельности оказывается само человеческое «Я», не тождественное своей деятельности, не совпадающее с самим собой, могущее изменять собственные определения.

Человек в процессе становления должен постоянно превращать природу (в первую очередь, свою) в особый функциональный орган, реализующий субъектное отношение к ней; превращать природные условия жизни во «вторую природу». Мир «второй природы», способности, культуры составляет предметное содержание субъектности человека.

А. Г. Маслоу выделил потребность самоактуализации в качестве особого вида высших потребностей, источника человеческой деятельности, его поведения и поступков. Человеческий индивид не рождается, а становится субъектом в процессе деятельности и общения.

В. И. Слободчиков и Е. И. Исаев считают, что «превращение» индивида в субъект происходит в раннем дошкольном детстве, когда у ребенка складывается множество предметно орудийных и чувственно практических действий. В этот период поведение ребенка все больше освобождается от непосредственной зависимости от взрослых; его субъектность обнаруживается как подлинная самость (в целостности «Я» с устойчивым миропредставлением и собственным действием).

Существует и другая точка зрения (В. А. Татенко и др.): субъектные качества индивид начинает приобретать еще до своего физического рождения, во внутриутробном состоянии, получая свое завершение в юношеском возрасте и на этапе совершеннолетия. Становление и развитие субъектности не имеет четко очерченных возрастных границ, поскольку прямым образом зависит от социальных и психолого-педагогических условий филогенетического развития индивида.

В обществах тоталитарного типа природно-генетические предпосылки субъектности не получают должного развития, поскольку блокируются социальными установками «быть как все», «от меня ничего не зависит, за меня все решат». Такие установки трансформируются в системы межличностных отношений, семью, образование и воспитание, в которых растущий и взрослый человек становится объектом чьих-то сторонних воздействий и в силу этого не может воспринимать других людей как субъектов, способных проявлять и отстаивать свою человеческую сущность. Так порождается «цепная реакция» «бессубъектной», рождается общество инфантильных, несамостоятельных людей, законом жизни которых является проявление комфортности.

В посттоталитарном обществе тяжело переживается такое состояние общественного сознания, т.к. люди в большинстве оказываются несостоятельны в жизни без прямых указаний «как» и «что» надо делать; с такой проблемой вплотную столкнулась сегодня и наша российская действительность.

В ситуации социальной редукции человек сам является в известной мере субъектом собственного отчуждения, результат которого – утрата своей целостности индивидуально-личностного становления и развития. Человек, «приговоренный к свободе» (Ж. П. Сартр), сам отказывается от выбора себя, сам участвует в организации ситуации непонимания себя, когда «личностные смыслы не могут найти адекватно воплощающих их объективных значений, и тогда они начинают жить как бы в чужих одеждах» (А. Н. Леонтьев).

Обобщая разные определения, Н. К. Сергеев выделяет следующие характеристики человека как субъекта деятельности:

– способность не только присваивать мир предметов и идей, но и производить их, преобразовывать, созидать новые;

– осознание и принятие задач, установок деятельности на всех этапах ее осуществления, способность и стремление личности в необходимых случаях самостоятельно их определять;

– владение умениями, ориентировочными основами деятельностей, реализуемых в соответствии с принятыми или самостоятельно выработанными установками и задачами;

– осознание собственной значимости для других людей, ответственности за результаты деятельности, причастности к ответственности за явления природной и социальной действительности; способность к нравственному выбору в ситуациях коллизий; стремление определиться;

– способность к рефлексии, потребность в ней как условии осознанного регулирования своего поведения, деятельности в соответствии с желаниями и принятыми целями, с одной стороны, ограничениями, «осознанием пределов собственной несвободы», с другой;

– «интегративную активность» (К. А. Абульханова-Славская), предполагающую активную позицию человека во всех проявлениях: от осознанного целеполагания до конструктивной корректировки способов деятельности;

– стремление и способность инициативно, критически рефлексировать и прогнозировать результаты деятельности и отношений;

– направленность на реализацию «САМО...» самовоспитания, самообразования, самооценки, самоанализа, саморазвития, самоопределения, самодетерминации;

– способность вносить коррективы в свою деятельность, обстоятельства, ей сопутствующие, с учетом поставленной цели; внутренняя независимость от «внешнего мира», внешних влияний, независимость не в смысле их игнорирования, а в смысле устойчивости взглядов, убеждений, смыслов, мотивов, их коррекции, изменения;

– обладание важнейшими индивидуальными процессуальными характеристиками (разносторонность умений, самостоятельность, творческий потенциал и др.), уникальностью, неповторимостью, которые являются основой для плодотворных межсубъектных отношений, стимулируют стремление к взаимодействию, сотрудничеству, общению.

«Самостоятельная деятельность как источник развития малыша»

Развитие ребенка часто понимается исключительно как расширение кругозора и освоение навыков. Оно сводится к обучению и накоплению различных знаний. Эмоциональная и социальная сфера ребенка, его самостоятельность, его собственная активность при этом не связываются с понятием «развитие», что, конечно же, глубокое заблуждение.

Развитие – это всегда возникновение нового качества, появление чего-то качественно нового. В приложении к детскому развитию это означает появление нового отношения к миру, новых способностей, желаний, интересов и побуждений к действию. Всё это всегда отражается и выражается в детской инициативности и самостоятельности, когда ребенок сам что-то придумывает, создает, к чему-то сам стремится. Действия под диктовку взрослого, как и ответы на его вопросы (даже правильные), не имеют никакого отношения к развитию ребенка. Напротив, они могут стать тормозом такого развития, поскольку лишают малыша собственной активности. Достижения в конкретных знаниях и умениях (таких, как умение читать или знание цифр) не дает никаких преимуществ в умственном развитии и в освоении школьной программы. Все эти знания для ребенка формальные, чужие и ненужные упражнения. Такого рода «раннее развитие» не только не способствует, но и препятствует действительному развитию личности ребенка.

Сейчас всё чаще встречаются случаи «отчужденного знания» у маленьких детей. Например, трёхлетний малыш, научившийся читать и поражающий взрослых скоростью чтения, совершенно ничего не понимает

в том, что он читает, – не может даже приблизительно сказать, о чём он только что так бойко прочитал. Для него чтение это механический навык, который никак не связан с его желанием читать, с любовью к книге. Напротив, скорее всего, такой ребенок будет избегать чуждого для него, бессмысленного занятия. Здесь уже ни о каком развитии говорить не приходится.

В отечественной психологии показано, что развитие человека происходит в его деятельности. Все способности ребенка не только проявляются, но и формируются в его деятельности. Причем деятельность это не только поведение (то, что человек делает руками и ногами), но и желания, переживания, связанные с каким-то предметом, представления и замыслы человека. Действительное развитие происходит только тогда, когда ребенок сам, по собственному желанию, а значит, с интересом и удовольствием что-то делает. Поэтому эмоциональное благополучие и полноценное развитие не только не исключают, но и предполагают друг друга.

Итак, развитие ребенка – это, прежде всего, становление его активности, самостоятельности, эмоциональной отзывчивости к окружающему миру. В деятельности ребенка формируются и его интересы, и желание что-то делать, участвовать в жизни, и его практические возможности (умения и способы действия). В раннем возрасте такой деятельностью является предметная, а именно: действия ребенка с разными бытовыми предметами и со специальными игрушками. Формирование специальных знаний, конкретных навыков и умений моторных, сенсорных, речевых выступают побочным результатом предметной деятельности ребенка. Например, если малыш любит играть с игрушками, активно действует с предметами и общается со взрослыми, у него нормально развивается и восприятие, и речь, и мелкая, и крупная моторика.

А главное, всё это происходит свободно и добровольно, без нажима и принуждения со стороны взрослого.

Главная задача взрослых заключается не в том, чтобы научить малыша чему-то (например, различать формы или цвета или правильно собирать пирамидки), а в том, чтобы заинтересовать его какой-то новой и полезной деятельностью, стимулировать его собственную активность и эмоциональную вовлеченность в развивающие игры и занятия. А для этого необходимо понимать возрастные особенности и возможности ребенка, т.е. знать, как развиваются интересы и предметные действия малыша.

«Игрушки для детей от 2 до 3 лет»

Для развития самостоятельной игры детей третьего года жизни очень большое значение имеет подбор сюжетно-образных игрушек: кукол, игрушечных животных, предметов для занятий с ними, машин.

В играх с куклами, игрушечными животными дети начинают отображать не только отдельные бытовые ситуации (кормление, укладывание спать), но и делают попытки передать трудовые действия окружающих людей (мамы, бабушки, продавца, врача и др.), их взаимоотношения (мама ласково разговаривает с дочкой, врач внимательно слушает больного, продавец вежливо обслуживает покупателя и т. д.).

Для таких игр необходимы игрушки, которые бы сами наталкивали детей на отображение впечатлений, полученных в жизни. Хорошо, если старшие поддерживают такие игры, включаются в них, служат примером для подражания, проигрывая с ребенком или куклой ту или иную сценку.

При выборе куклы надо учитывать, что ребенку этого возраста, как и на втором году жизни, лучше приобрести куклу с нарисованными глазами, короткой стрижкой. Руки и ноги у нее должны быть мягкими, чтобы куклу легко можно было посадить, поставить, положить, одеть. Жесткая кукла с

несгибающимися ногами раздражает ребенка. Одежда куклы должна быть простой, чтобы дети сами могли ее снять и надеть.

Красочные игрушечные животные разного размера, сделанные из мягких пластмасс и резины, удобны для игр с водой, песком, строительным материалом. Это могут быть фигурки известных ребенку птиц, зверей, домашних животных.

В комнате ребенка должно быть не более одной-двух крупных игрушек: большая мягкая игрушка, или деревянная лошадка, или автомобиль с сиденьем для ребенка.

Детям третьего года жизни можно купить игрушки, изображающие домашних животных (лошадь, собака, кошка), диких животных, сказочные персонажи (лиса, слон, медведь и др.). Нет необходимости покупать все эти игрушки ребенку сразу. Пусть он по-настоящему подружится со своим осликом или лошадкой. А потом можно купить и новую любимившуюся ему игрушку (собачку, козлика). Для ребенка, охотно играющего с игрушечной кошкой, можно купить или сделать (сшить, связать, выпилить из фанеры) маленьких котят.

Многое о предметах, людях, животных малыши узнают в повседневной жизни, однако им нужны специальные дидактические игры для того, чтобы расширить и уточнить знания об окружающем, для обучения родному языку, элементарному счету и т. д.

Дети любят складывать кубики с изображением простым различающихся по форме и окраске предметов, разных овощей и фруктов. Для этого возраста набор должен включать четыре кубика, то есть картинка состоит из четырех частей.

Развлекают, развивают чувство юмора и расширяют кругозор детей игрушки-забавы и театральные игрушки. Это может быть веселая кувыркаящаяся обезьянка, куклы-рукавички.

Калейдоскоп завораживает, удивляет ребенка причудливостью и неожиданностью новых узоров, красок и форм.

Для воспитания музыкального слуха, эмоциональной восприимчивости к музыке хорошо приобрести дудочку или игрушечное пианино, заводных птичек, поющих разными голосами.

Не стоит одновременно приобретать много игрушек. Внимание ребенка от этого рассеивается, обилие новых сильных впечатлений утомляет его, вызывает капризы, перевозбуждение. Иногда целесообразно приобрести набор игрушек, которые можно использовать сразу в одной игре: это обогащает игру, делает ее более устойчивой и длительной.

Покупать игрушки лучше заранее, не стоит малыша вести в магазин за покупками (особенно если это большой магазин с обилием товаров). Он еще мал для того, чтобы среди множества игрушек выбрать то, что ему действительно нужно. Ребенок просит купить первую попавшуюся на глаза игрушку и не понимает, почему ему в ней отказывают. Новая игрушка после длительного поиска уже не приносит радости.

В игрушечном хозяйстве и у мальчика, и у девочки желательно иметь хотя бы одну-две игрушки каждого вида. Неверно мнение, что машины не нужны девочкам, а куклы мальчикам. Знакомство с элементарной технической игрушкой развивает девочку, а игра мальчика с куклой (это может быть кукла-сверстник ребенка, кукла-солдат и др.) воспитывает многие нравственные качества: умение понять другого, проявить по отношению к нему заботу, внимание. Использование машин и кукол обогащает детскую игру.

Дети любят игрушки-самоделки. Сколько радости и благодарности почувствует сын или дочка, если на глазах у них папа соорудит стол для куклы, мама сделает из бумаги для мальчика пилотку, как у солдата, бабушка сошьет кукле одеяльце и подушку, а старший брат предложит коробку, которую можно приспособить и как конуру для собаки, и как шкаф для посуды, и как автобус для пассажиров.

В поле зрения ребенка не должно быть одновременно много игрушек, он их просто не заметит, достаточно двух-четырех, чтобы развернулась

интересная игра. Остальные игрушки хранятся в определенном месте. Если по ходу игры потребуется дополнительная игрушка, ребенок может быстро найти ее. Часть игрушек, с которыми ребенок не играет, надо вынести из детской комнаты, а потом некоторые из них в качестве приятного сюрприза показать.

Таким образом, у каждого ребенка должны быть самые разнообразные игрушки: игрушки для развития движений (мяч, хоккей), две-три настольные игры (пирамида, конструктор, разрезные картинки), одна-две машины, куклы с аксессуарами и набором посуды, игрушечные животные, игрушка-забава, музыкальная игрушка.

ПРИЛОЖЕНИЕ 8

Описание алгоритма расчета критерия U-Манна-Уитни

Для сопоставления показателей сдвигов «до» и «после» экспериментальной работы по двум группам нам необходимо рассчитать абсолютное значение разности отдельно по экспериментальной и контрольной группе и проранжировать эти значения. Данные расчеты по двум группам представлены в таблице 1,2.

Таблица 1 – Расчет абсолютного значения разности в контрольной и экспериментальной группе.

№ ребенка п/п	Показатели самостоятельности на констатирующем этапе ($t_{до}$)	Показатели самостоятельности на контрольном этапе ($t_{после}$)	Разность ($t_{после} - t_{до}$)	Абсолютное значение разности
Контрольная группа				
1.	8	9	1	1
2.	13	14	1	1
3.	9	13	4	4
4.	16	18	2	2
5.	10	13	3	3
6.	11	14	3	3
7.	15	17	2	2
8.	12	14	2	2
9.	13	14	1	1
10.	8	9	1	1
11.	14	16	2	2
Экспериментальная группа				
1.	12	17	5	5
2.	17	18	1	1
3.	7	9	2	2
4.	16	18	2	2
5.	13	18	5	5
6.	8	14	6	6
7.	8	14	6	6
8.	11	14	3	3
9.	14	18	4	4
10.	9	14	5	5
11.	10	14	4	4

Таблица 2 – Расчет ранговых сумм показателей самостоятельности в контрольной и экспериментальной группе.

№ п/п	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	Абсолютное значение разности показателей самостоятельности	Ранг	Абсолютное значение разности показателей самостоятельности	Ранг
1.	1	3		
2.	1	3		
3.	1	3		
4.	1	3	1	3
5.				
6.	2	8,5		
7.	2	8,5		
8.	2	8,5	2	8,5
9.	2	8,5	2	8,5
10.				
11.				
12.	3	13		
13.	3	13	3	13
14.				
15.	4	16	4	16
16.			4	16
17.			5	19
18.			5	19
19.			5	19
20.			6	21,5
21.			6	21,5
22.				
Сумма:		88		165

Общая сумма рангов составляет: $88+165=253$.

Расчетная сумма рангов, определяется по формуле (1):

$$\sum R_i = \frac{N \cdot (N+1)}{2}, \quad (1)$$

где N – общее количество ранжируемых наблюдений (значений)

$$\sum R_i = \frac{22 \cdot (22+1)}{2} = 253$$

Общая сумма рангов совпадает с расчетной суммой, а значит равенство реальной и расчетной сумм соблюдено.

Мы видим, что по уровню интенсивности сдвига показателей самостоятельности более «высоким» рядом оказывается выборка экспериментальной группы. Именно на эту выборку приходится большая ранговая сумма: 165.

Соответственно, гипотезы будут звучать следующим образом:

H_0 : уровень показателей самостоятельности детей раннего возраста в экспериментальной группе, где проводился комплекс психолого-педагогических воздействий, не превосходит уровень показателей самостоятельности детей в контрольной группе.

H_1 : уровень показателей самостоятельности детей раннего возраста в экспериментальной группе, где проводился комплекс психолого-педагогических воздействий, превосходит уровень показателей самостоятельности детей в контрольной группе.

Следующим шагом нам необходимо определить эмпирическую величину U , которая определяется по формуле (2):

$$U_{\text{эмп}} = (n_1 \cdot n_2) + \frac{n_x \cdot (n_x + 1)}{2} - T_x, \quad (2)$$

где n_1 – количество испытуемых в выборке 1;

n_2 – количество испытуемых в выборке 2;

T_x – большая из двух ранговых сумм;

n_x – количество испытуемых в группе с большей суммой рангов.

$$U_{\text{эмп}} = (11 \cdot 11) + \frac{11 \cdot (11 + 1)}{2} - 165 = 121 + 66 - 165 = 22$$

$$U_{\text{эмп}} = 22$$

Критические значения критерия U – Манна-Уитни для уровней статистической значимости следующие:

$$U_{\text{кр}} (p \leq 0,05) 34;$$

$$U_{\text{кр}} (p \leq 0,01) 25$$

Различия между двумя выборками можно считать значимыми, если $U_{\text{эмп}} \leq U_{\text{кр} 0,05}$, и тем более достоверными, если $U_{\text{эмп}} \leq U_{\text{кр} 0,01}$

По соотношению эмпирического и критического значений критерия мы можем судить о том, подтверждается ли или опровергается нулевая гипотеза, если $U_{\text{эмп}} > U_{\text{кр} 0,05}$, H_0 принимается. Если $U_{\text{эмп}} \leq U_{\text{кр} 0,05}$, H_0 отвергается. Чем меньше значение $U_{\text{эмп}}$, тем достоверность различий выше.

Мы помним, что критерий U является одним из двух исключений из общего правила принятия решения о достоверности различий, а именно, мы можем констатировать достоверные различия, если $U_{\text{эмп}} \leq U_{\text{кр}}$

$$U_{\text{эмп}} = 22, U_{\text{кр}} (p \leq 0,01) 25$$

$$U_{\text{эмп}} < U_{\text{кр}} 0,01$$

Полученное эмпирическое значение $U_{\text{эмп}}$ (22) меньше $U_{\text{кр}}$ ($p \leq 0,01$) и находится в зоне значимости, а значит различия между двумя выборками можно считать достоверными.

Соответственно нулевая гипотеза опровергается, а экспериментальная гипотеза подтверждается. Следовательно, данные психолого-педагогические условия действительно способствуют формированию самостоятельности детей раннего возраста.