**Психологические основы образовательного процесса в ДОО**

1. ***Готовность педагогических работников к осуществлению психолого-педагогического сопровождения***

Введение и реализация федерального государственного образовательного стандарта на всех уровнях образования требует системных изменений в существующей образовательнойсистеме дошкольного, начального,основного общего и полного среднего образования.

В связи с переходом на новые федеральные государственные образовательные стандарты возникла необходимость в формировании комплексного подхода психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в контексте стратегических изменений, происходящих в образовательном пространстве Российской Федерации.

Необходимость организации психолого-педагогического сопровождения именно в рамках ФГОС вполне закономерна, так как системно-деятельностный подход особенно «психологичен» в его основе заложена психологическая составляющая образовательного процесса: учет индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей, реализация продуктивных видов деятельности и форм общения; формирование и развитие качеств личности; развитие рефлексии и самооценки воспитанников.

Анализ нормативных и рекомендательных документов ФГОС позволяет говорить о том, что в организации и осуществлении психолого-педагогического сопровождения главную роль играет педагог в сотрудничестве и взаимодействии со всеми субъектами образовательного процесса. Поэтому в современных условиях образовательной политики к педагогу предъявляются новые требования к профессиональной компетентности (приказ Министерства труда и социальной защиты РФ №544н "Об утверждении профессионального стандарта педагога"), так как именно педагог реализующий стандарты, должен знать и учитывать в своей деятельности закономерности психологического развития воспитанников, возрастные особенности, владеть современными педагогическими технологиями и уметь организовывать и осуществлять психолого-педагогическое сопровождения образовательного процесса.

Важность углубления и расширения психологических знаний педагога объясняется и фактической необходимостью наличия у педагога готовности к осуществлению психолого-педагогического сопровождения в рамках введения федеральных государственных образовательных стандартов.

В связи с этим встает необходимость в психолого-педагогической поддержке образовательной деятельности, предполагающей проведение обучающих семинаров, тренингов, консультаций по повышению психолого-педагогической компетентности всех участников образовательного процесса в условиях перехода и реализации ФГОС.

Психолого-педагогическая поддержка образовательной деятельности осуществляется педагогом-психологом совместно с администрацией (заместителями директора, методистами, старшим воспитателем) и другими специалистами, а в отсутствии педагога-психолога в образовательной организации эта обязанность переходит на административных работников через различные формы работы (постоянно действующие семинары, выступление на родительских собраниях и педагогических советов, педагогические лектории для педагогов и родителей, семинары, круглые столы и т.д.), которые должны быть практико-ориентированными.

Поэтому в образовательных организациях должны быть разработаны и реализованы программы подготовки педагогов, направленные на создание условий, в рамках которых педагоги могли бы получить профессионально и личностно значимые для них знания. Прежде всего, речь идёт о психологических знаниях и навыках, позволяющих педагогам организовать эффективный процесс воспитания и обучения и с содержательной, и с методической точек зрения; построить взаимоотношения на взаимовыгодных началах; осознать и осмыслить себя в профессии и общении с участниками взаимодействий (М. Р. Битянова).

В условиях модернизации образования современный педагог должен иметь глубокие психологические знания, уметь эффективно применять на практике новые технологии обучения, организовывать психолого-педагогическое сопровождение, обеспечивающее развитие личности воспитанника. Поэтому основными задачами этого направления деятельности является:

- обеспечение готовности педагогических кадров к работе в условиях реализации ФГОС;

- обновление и расширение психологических знаний педагогов по возрастной психологии;

- развитие профессиональных компетентностей педагога (коммуникативной, информационной, рефлексивной);

- совершенствование профессиональных умений в реализации деятельностного подхода, современных образовательных технологий.

Важность углубления и расширения психологических знаний педагога объясняется и фактической необходимостью наличия у педагога готовности к осуществлению психолого-педагогического сопровождения обучающихся в рамках введения федеральных государственных образовательных стандартов.

Среди проблем, связанных с модернизацией системы образования в России, наиболее сложной оказалась перестройка позиций педагога от авторитарной, к позиции педагога – гуманиста, способного воспринимать мир детства как самоценность, проявлять эмпатию, уважение к детям, признавать их право на собственное мнение, самостоятельность суждения, право на ошибку.

Значительная часть затруднений, с которыми встречаются современные педагоги, связана с низким уровнем развития психолого-педагогической грамотности, что предопределяет трудности в общении: неумение наладить контакт с детьми, непонимание психологической позиции ребенка, недостаточная гибкость в спонтанно возникающих ситуациях, сложности в управлении своим собственным психологическим состоянием. В связи с этим встает необходимость в повышении психолого-педагогической компетентности педагога.

Сегодня, наряду с возможностями формального образования, в частности, в процессе повышения квалификации, не менее значимым является и неформальное (систематизированное и целенаправленное, но без выдачи документа) образование.

Неформальное образование (семинары, тренинги, деловые игры, круглые столы и др.) реализуется на разных уровнях: региональном, муниципальном, институциональном и учитывает личностные и профессиональные потребности педагога, предоставляет возможность автономного и корпоративного обучения при непосредственной поддержке тьютора, а также возможность стажировки, которая носит как групповой, так и индивидуальный характер.

В частности, организация постоянно-действующего научно-практического семинара, функционирующего в муниципальном учреждении, является достаточно отработанной формой неформального образования, а содержание семинара определяется его конкретными задачами.

Практика работы показывает, что одного семинара недостаточно, должна быть продумана система семинаров с общей целью и конкретными задачами. Общая проблема повышения уровня психолого-педагогической компетентности объединяет программы подготовки педагогов к организации образовательного процесса в рамках введения федеральных государственных образовательных стандартов.

1. ***Психолого-педагогическое сопровождение воспитанников***

Вопросы психолого-педагогического сопровождения и его особенностей в педагогической и психологической науках освещаются многими исследователями, как в поисках единого научного обоснования, так и в решении практических задач.

В целом проблема психолого-педагогического сопровождения, как вида психолого-педагогической деятельности является предметом глубокого исследования лишь последнее два десятилетия. Ее появление вызвано не только активной деятельностью психологов в общеобразовательной организации в качестве полноправных субъектов образовательного процесса, но и содержательным изучением психолого-педагогических аспектов обучения и воспитания. В широком смысле – это отражение процессов, нововведений характеризующих педагогическую науку на современном этапе развития. Термин «сопровождение» ряд ученых (М. Р. Битянова, И. А. Кибак, Н. Л. Коновалова, Н. С. Пряжников, С. Н. Чистякова и др,) употребляют как особый вид оказания психолого-педагогической помощи. А. Н. Леонтъев, Ф. Перлз употребляет понятие «сопровождение» как целенаправленный процесс «дополнительного подкрепления» деятельности обучающихся, направленный на удовлетворение потребностей школьников в успешных для них видах деятельности от заданий по образцу и многократному их выполнению до самостоятельной интеллектуальной и творческой деятельности.

В психолого-педагогической литературе мы увидим разные трактовки термина «психолого-педагогического сопровождения» но наиболее для нас значима явилась формулировка Н. Зуевой, Н.Л. Коноваловой, Л. Г. Субботиной, которые понимают «психолого-педагогическое сопровождение как целостный и непрерывный процесс изучения и формирования личности; создание условий для ее самореализации во всех сферах деятельности, адаптации в социуме на всех возрастных этапах в условиях взаимодействия всех субъектов воспитательно- образовательного процесса» *(Н. Зуева, Н.Л. Коновалова, Л.Г. Субботина).*

В нашей лекции мы не будет подробно останавливаться на различных трактовках термина «*психолого-педагогическое сопровождение*», а только лишь акцентируем внимание на то, что *психолого-педагогическое сопровождение* сегодня нашло свое употребление в документах, регламентирующих введение и реализацию ФГОС.

Реализация ФГОС на всех уровнях образования определяет новые требования к содержанию и методам психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса, так как для достижения нового результата образования важно учитывать закономерности развития детей, уметь использовать психологические методы и приемы в образовательном процессе.

В современных условиях педагогической практики многие руководящие и педагогические работники испытывают затруднения в осуществлении психолого-педагогического сопровождения, так как специфика сопровождения в контексте введения и реализации ФГОС недостаточно разработана.

Поэтому в контексте введения и реализации ФГОС, прежде всего, необходимо определиться в том, каковы особенности и приоритетные задачи психолого-педагогического сопровождения на современном этапе образования.

Цельпсихолого-педагогического сопровождения ребёнка в образовательном процессе — обеспечить его полноценное развитие (в соответствии с нормой развития в соответствующем возрасте).

При этом задачи психолого-педагогического сопровождения на разных уровнях образования различны.

***Задачи психолого-педагогического сопровождения на разных уровнях (ступенях) образования различны.***

*Дошкольное образование —* ранняя диагностика и коррекция нарушений в развитии, обеспечение готовности к школе.

*Начальная школа —* определение готовности к обучению в школе, обеспечение адаптации к школе, повышение заинтересованности школьников в учебной деятельности, развитие познавательной и учебной мотивации, развитие самостоятельности и самоорганизации, поддержка в формировании желания и «умения учиться», развитии творческих способностей.

*Основная школа —* сопровождение перехода в основную школу, адаптации к новым условиям обучения, поддержка в решении задач личностного и ценностно-смыслового самоопределения и саморазвития, помощь в решении личностных проблем и проблем социализации, формирование жизненных навыков, профилактика неврозов, помощь в построении конструктивных отношений с родителями и сверстниками, профилактика девиантного поведения, наркозависимости.

*Старшая школа —* помощь в профильной ориентации и профессиональном самоопределении, поддержка в решении экзистенциальных проблем (самопознание, поиск смысла жизни, достижение личной идентичности), развитие временной перспективы, способности к целеполаганию, развитие психосоциальной компетентности, профилактика девиантного поведения, наркозависимости.

**Основные виды работ и содержание деятельности психолого-педагогического сопровождения[[1]](#footnote-2):**

— **Психологическое просвещение *(и образование)* -** формирование у воспитанников и их родителей (законных представителей), педагогических работников и руководителей образовательных организаций потребности в психологических знаниях, желания использовать их в интересах собственного развития и своевременного предупреждения возможных нарушений в становлении личности ребенка;

— **Профилактика** – предупреждение возникновения явлений дезадаптациивоспитанников, профессионального выгорания педагогов; выявление и нейтрализация факторов, негативно влияющих на здоровье педагогов и детей; формирование у всех участников образовательного процесса потребности в здоровом образе жизни; разработка конкретных рекомендаций педагогическим работникам, родителям (законным представителям) по оказанию помощи в вопросах воспитания, обучения и развития;

— **Диагностика** (индивидуальная и групповая) - психолого-педагогическое изучение воспитанника на протяжении всего периода его образования, определение индивидуальных особенностей личности ребенка, его потенциальных возможностей в процессе воспитания и образования, а также выявление причин и механизмов нарушений в обучении, развитии, социальной адаптации;

— **Развивающая работа** (индивидуальная и групповая) - формирование потребности в новом знании, возможности его приобретения и реализации в деятельности и общении;

— **Коррекционная работа** (индивидуальная и групповая) – организация работы с воспитанниками, имеющими проблемы в обучении, поведении и личностном развитии, выявленные в процессе диагностики; активное воздействие на процесс формирования личности и преодоление затруднений в усвоении программного материала на основе комплексного взаимодействия педагога-психолога с педагогами, дефектологами, логопедами, врачами, социальными педагогами; коррекция недостатков психического и (или) физического развития детей с ограниченными возможностями здоровья;

**— Консультирование** (индивидуальное и групповое) – помощь участникам образовательного процесса в осознании ими природы их затруднений, в анализе и решении психологических проблем, в актуализации и активизации личностных особенностей; содействие сознательному и активному присвоению нового социального опыта; помощь в формировании новых установок и принятии собственных решений; решение различного рода психологических проблем, связанных с трудностями в межличностных отношениях, самосознании и саморазвитии.

— **Экспертиза –** психологический анализобразовательных и учебных программ, проектов, пособий, образовательной среды, профессиональной деятельности специалистов образовательной организации; оценка альтернативных решений и выделение наиболее предпочтительных вариантов организации образовательного процесса.

Кроме того, при реализации ФГОС становится возможным разграничение (дифференциация) коррекционной и развивающей работы.

Если в коррекционной работе специалист системы сопровождения имеет определённый эталон психического развития, к которому стремится приблизить ребёнка, то в развивающей работе он ориентируется на средневозрастные нормы развития для создания таких условий, при которых ребёнок сможет подняться на оптимальный для него уровень развития. Этот уровень может быть как выше, так и ниже среднестатистического. За коррекционной работой закрепляется **смысл «исправления» отклонений**, а за развивающей — **смысл раскрытия потенциальных возможностей ребёнка**. При этом развивающая работа становится не просто тренингом определённой способности, но ориентирована на работу с другими факторами, определяющими продвижение в учебной работе (Н.И. Гуткина).

Такие возможности открываются в связи со складывающимся различением учебной и образовательной программ. В учебной программе акцент делается на овладение знаниями, умениями, навыками. В образовательной программе основное внимание уделяется становлению, развитию и воспитанию личности в совокупности её когнитивных, эмоциональных, мотивационно-потребностных характеристик.

Таким образом, образовательная программа в отличие от учебной должна выполнять не только обучающую, но и диагностическую, прогностическую, коррекционную функции, что предполагает изучение стартовых возможностей и динамики развития ребёнка в образовательном процессе и, следовательно, построение системы психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса.

Основанием для проектирования образовательных программ для любого уровня образования является возрастно-нормативная модель развития ребёнка определённого возраста, в которой даётся характеристика его развития в виде последовательности ситуаций и типов развития.

Образовательная программа проектируется совместно педагогом-психологом и педагогами.

При этом особое внимание необходимо уделять переходным этапам в развитии и образовании детей, что предполагает выделение уровней сопровождения.

*Уровень группы(класса).* На этом уровне ведущую роль играют педагог, обеспечивающий необходимую педагогическую поддержку ребёнку в решении задач воспитания и развития. Основная цель его деятельности — развитие самостоятельности в решении проблемных ситуаций, предотвращение дезадаптации ребёнка, возникновения острых проблемных ситуаций.

*Уровень образовательной организации.* На этом уровне работа ведётся педагогами-психологами, логопедами, социальными педагогами (желательно объединёнными в службу, консилиум и т.д.), выявляющими проблемы в развитии детей и оказывающими первичную помощь в преодолении трудностей в воспитании, взаимодействии со взрослыми, родителями, сверстниками. Реализуются профилактические программы, охватывающие значительные группы воспитанников, ведётся экспертная, консультативная, просветительская работа с администрацией и педагогическими работниками. Выделим ***направления психолого-педагогического сопровождения в условиях модернизации образования***.

Анализ показывает, что на сегодняшний день ресурсы системы психолого-педагогического сопровождения недостаточно использованы в решении актуальных задач *воспитания.*

В этом направлении необходимо:

• обеспечить активное участие педагогов-психологов в разработке и сопровождении программ воспитания;

• осуществлять поиск и апробацию форм эффективного взаимодействия воспитателей, педагогов-психологов и социальных педагогов, педагогов дополнительного образования, педагогов-организаторов в образовательных организациях всех типов и видов;

• активнее использовать в воспитательном процессе методы работы с ценностно-смысловыми ориентациями воспитанников: тренингов межличностного общения, бесконфликтного взаимодействия, самостоятельности, методов развития критического мышления, противостояния негативным социальным влияниям (СМИ, реклама), групповому давлению и манипуляциям.

Важнейшее направление психолого-педагогического сопровождения развития воспитанников — ***сохранение и укрепление здоровья детей.***

Конкретные задачи работы в этом направлении:

• формирование установок на здоровый образ жизни;

• развитие навыков саморегуляции и управления стрессом;

• профилактика дорожного травматизма.

Современные подходы к построению эффективных профилактических программ утверждают необходимость не только давать воспитанникам информацию о поведенческих рисках, опасных для здоровья, но формировать навыки здорового жизненного стиля. Необходимым условием эффективности приобщения к здоровому образу жизни становится использование широкого диапазона интерактивных видов деятельности (тренинг, ролевые игры, моделирование ситуаций и т.д.).

Специфическим предметом психолого-педагогического сопровождения ребёнка являются *отношения ребёнка с сообществом сверстников.*

На сегодняшний день чётко установлена связь между социально-эмоциональным благополучием ребёнка в сообществе, коллективе и его успешностью в образовательной деятельности.

Педагог призван решать особые проблемные ситуации, связанные с тем, что сообщество отвергает ребёнка, например, из-за этических различий особенностей внешности и т.п.

Разрешение подобных ситуаций требует как работы с окружением ребёнка — преодоления у сверстников негативных стереотипов, выработки способности к толерантности, и так и с самим ребёнком (самопринятие, поддержка его веры в свои силы).

Нельзя недооценивать серьёзность таких проблем, как стигматизация (клички и прозвища), насмешки над ребёнком, исключение из общих игр и мероприятий.

Кроме того, решение задач психолого-педагогического сопровождения ребёнка не может быть ограничено областью непосредственного взаимодействия психолога с ребёнком, но требует организации *работы с педагогами и родителями как участниками образовательного процесса.*

Это направление определяется как модель *развития психологической компетентности педагогов,* оснащению их антропо- и психотехниками, позволяющими решать актуальные задачи развития и воспитания ребёнка, его обучения.

Педагогам приходится работать с неоднородным контингентом детей. Реальная практика образования испытывает потребность в педагоге-профессионале, способном к работе с различными категориями детей (детей с особенностями в развитии, одарённых детей, детей — представителей различных этнических и субкультурных общностей) в соответствии с различными типами норм развития: среднестатистической, социокультурной, индивидуально-личностной.

С воспитанниками, которые испытывают трудности и имеют проблемы в личностном и психологическом развитии, необходимо осуществлять коррекционно-развивающую работу. Данная работа может проводиться в традиционных формах, целью которой является обеспечение своевременной специализированной помощи в освоении содержания образования и коррекции недостатков в познавательной и эмоционально-личностной сфере детей:

- коррекционно-развивающая работа обеспечивает своевременную специализированную помощь в освоении содержания образования и коррекцию недостатков в физическом и (или) психическом развитии детей в условиях образовательной организации;

- консультативная работа обеспечивает непрерывность сопровождения детей по вопросам реализации дифференцированных психолого-педагогических условий обучения, воспитания, коррекции, развития и социализации воспитанников;

- информационно-просветительская работа направлена на разъяснительную деятельность по вопросам, связанным с особенностями образовательного процесса для данной категории детей, со всеми участниками образовательного процесса — воспитанниками (как имеющими, так и не имеющими недостатки в развитии), их родителями (законными представителями), педагогическими работниками.

1. **Психолого-педагогические особенности детей раннего и дошкольного возраста**

(по материалам Бабуновой Т.М. Дошкольная педагогика. Учебное пособие. М.: ТЦ Сфе­ра, 2007. − 208 с. (Учебное пособие)

Раннее детство состоит из двух стадий — младенческого (от рождения до 1 года) и раннего возраста (от 1 года до 3 лет).

В младенческом возрасте наблюдается полная зависимость от взрослого, который обеспечивает полноценное вскармливание и достаточный гигиенический уход. Эмоциональное, непосредственное общение является здесь ведущим типом деятельности. Задачи взрослого — создать все условия для нормального психофизического развития детей.

Психолого-педагогические особенности рассматриваются под углом зрения генетической задачи развития, которая отражает систему отношений «ребенок — взрослый» (М.Ю. Кистяковская, Е.О. Смирнова, C.JT.Новоселова, М.И. Лисина, Л.Н. Павлова, Е.Б. Волосова, Э.Г. Пилюгина и др.). Поэтому раскрытие психолого-педагогических особенностей ребенка начинается с характеристики ведущей деятельности. Затем дается содержательная характеристика четырех направлений

развития ребенка, где эти особенности проявляются, совершенствуются, складываются. В проекте государственного стандарта по дошкольному образованию, в программе нового типа «Истоки» понятие психолого-педагогический возраст включает физическое, познавательное, социальное, эстетическое развитие.

Отличительные особенности младенческого возраста:

— быстрый темп физического и психического развития;

— формирование двигательной активности и сенсомоторной координации;

— формирование интеллекта на основе действий с пред-метами;

— появление первых слов, которые имеют ситуативный характер и понятны близким людям;

— интенсивное развитие общения со взрослым. Первая форма общения — эмоционально-непосредственная (ситуативно-личностная). Вторая форма общения — эмоционально-опосредованная (ситуативно-деловая);

— начало формирования образа «Я», появление первых желаний («хочу», «не хочу»);

— восприятие разнообразия ярких цветов, звуков, форм;

— развитие эмоциональной отзывчивости на музыку, пение.

Этими особенностями определяют содержание и условия педагогической работы. Ребенку первого года жизни необходимо обеспечить общение со взрослыми. Позитивное, эмоционально окрашенное общение основывается на сотрудничестве с ребенком, формирует у него уравновешенность, чувство защищенности, познавательную активность.

В раннем возрасте (после 1 года) ведущей деятельностью становится предметная. Психолого-педагогические особенности рассматриваются под углом зрения важности общения ребенка и взрослого именно в ней (Н.М. Щелованов, H.JI.Фигурин, Н.М. Аксарина, Д.А. Фонарев, K.JI. Печора, СЛ. Новоселова, J1.H. Павлова, Э.Г. Пилюгина, Г.Г. Филиппова и др.). В раннем возрасте происходит дифференциация предметно-практической и игровой деятельности. Процессуальная игра складывается как самостоятельный вид деятельности.

Отличительные особенности раннего возраста:

— темпы роста и физического развития по сравнению с младенческим возрастом несколько снижаются;

— интенсивно созревают сенсорные и моторные зоны коры головного мозга, более отчетливо проявляется взаимосвязь физического и нервно-психического развития;

— увеличивается подвижность нервных процессов, совершенствуется их уравновешенность;

— увеличивается период активного бодрствования (до 4— 4,5 ч);

— организм лучше приспосабливается к условиям окружающей среды;

— ребенок овладевает основными жизненно важными движениями (ходьба, бег, лазание, действия с предметами);

— овладевает элементарными гигиеническими навыками и навыками самообслуживания;

— активно интересуется окружающим миром, задает вопросы, много экспериментирует, наблюдает, закладываются основы наглядно-образного и символического мышления;

— овладевает родным языком, использует основные грамматические категории и слова разговорной речи;

— проявляет интерес к другому человеку, испытывает доверие к нему, стремится к общению и взаимодействию со взрослыми и сверстниками;

— осознает свою половую принадлежность («Я — мальчик», «Я — девочка»);

— испытывает повышенную потребность в эмоциональных контактах со взрослыми, ярко выражает свои чувства;

— появляется фундаментальная характеристика ребенка 3 лет («Я сам», «Я могу»), что находит выражение в самостоятельности и инициативности;

— возникает стремление к достижению результата своей деятельности.

Конец этого периода знаменуется кризисом 3-х лет, в котором выражается возросшая самостоятельность ребенка и целенаправленность его действий. Основными симптомами этого кризиса являются негативизм, упрямство, строптивость и своеволие, бунт против окружающих. За этим стоят личностные новообразования: «образ Я», личное действие, чувство гордости за свои успехи и достижения. При правильном поведении взрослого протекание кризиса можно смягчить. Необходимо помнить, что при всем стремлении к самостоятельности у взрослого остается важнейшая функция ценителя достигнутых результатов, которую ребенок еще не освоил. Отсутствие у ребенка интереса к оценке взрослого, потребность только в положительной оценке независимо от достигнутого, отсутствие переживания неуспеха в деятельности — признаки неправильно складывающихся взаимоотношений. Оценка взрослого способствует возникновению и развитию у ребенка «образа Я», потребность в одобрении, признании поддерживает уверенность в себе, своих силах, в том, что он хороший, что его любят. При затруднениях взрослый незаметно помогает ему, воздерживаясь от негативных оценок, которые влияют на взаимоотношения ребенка с другими детьми и могут привести к эмоциональному неблагополучию в группе.

Таким образом, становление «образа Я» и самооценки знаменует переход к новому этапу развития — дошкольному детству.

**Дошкольный возраст (3—7 лет) начинается с изменения ведущей деятельности — появляется ролевая игра**. Взрослый становится эталоном, образцом для подражания. В игре моделируются отношения, происходит развитие общих и специфических способностей ребенка.

В младшем дошкольном возрасте (3—5 лет) сохраняется особенность раннего возраста — потребность во взрослом, который выступает уже не носителем предметного мира, а законодателем норм и правил поведения. Ребенок овладевает различными способами взаимодействия с другими людьми.

Отличительные особенности младшего дошкольного возраста:

— возникает интерес и желание вести здоровый образ жизни (выполнять гигиенические процедуры, режим дня, совершенствовать движения);

— происходит дальнейший рост и развитие организма, совершенствуются все морфофункциональные системы;

— интенсивно развиваются моторные функции, возрастает двигательная активность (объем — 10—14 тыс. условных шагов, интенсивность — 40—55 движений в мин);

— движения имеют преднамеренный и целеустремленный характер;

— увеличивается работоспособность;

— совершенствуются основные виды движений, но физические качества пока развиты слабо;

— отмечается слабость волевых регуляций, усилий по преодолению трудностей;

— большая роль принадлежит компетентности, в особенности интеллектуальной (возраст «почемучек»);

— расширяются, качественно изменяются, возникают новые способы ориентировки в окружающем, содержательно обогащаются представления и знания о мире;

— наиболее интенсивно развивается память, однако она еще носит непроизвольный характер;

— ребенок начинает использовать символические представления предметов и событий, много фантазирует, прибегая к символическому средству — речи.

Символическая функция — качественно новое достижение в умственном, познавательном развитии ребенка младшего дошкольного возраста — знаменует собой зарождение внутреннего плана мышления, который нуждается во внешних опорах (игровых, изобразительных, вещественных):

— ребенку свойствен наивный антропоморфизм, по его мнению, все окружающие предметы способны «думать» и «чувствовать», как он сам;

— ребенок — реалист, для него реально все, что существует;

— ему свойствен эгоцентризм, он не умеет видеть ситуацию глазами другого, всегда оценивает ее со своей точки зрения;

— способность к целеполаганию находится еще в стадии становления;

— наблюдается элементарное планирование деятельности, предполагающее 2—3 действия;

— ребенок начинает понимать «язык чувств», эмоциональные экспрессии (выражение радости, печали и т.п.);

— ребенок способен сдерживать непосредственные ситуативные желания «Я хочу»;

— он начинает проявлять сочувствие, сопереживание, которые становятся регулятором поведения и общения;

— возрастает интерес к сверстникам, осознание своего положения среди детей;

— ребенок становится более самостоятельным, инициативным.

Взрослый развивает творчество детей, желание экспериментировать, активно познавать и преобразовывать вещи, материалы, создавать свой оригинальный продукт.

Свобода поведения детей 3—5 лет не исключает формирования у них чувства осторожности, обучения их основам безопасности.

В старшем дошкольном возрасте (5—7 лет) все психолого-педагогические особенности личности ребенка становятся более содержательными: существенно повышается уровень произвольности и свободы поведения. Появляется более адекватная оценка успешности в разных видах деятельности и стойкая мотивация достижения. Фактическое складывание личности связано с устойчивым соотношением мотивов (А.Н. Леонтьев). Происходит их соподчинение, т.е. иерархия мотивов. На этой основе формируется воля и произвольность.

Отличительные особенности старшего дошкольного возраста:

— возникают первичные этические инстанции (моральные сознание, оценки, регуляция поведения, социальные и нравственные чувства). В сюжетно-ролевой игре происходит присваивание различных нормативов. Соблюдение норм, правил становится одним из важнейших критериев, которыми ребенок оценивает всех людей;

— формируется «внутренняя позиция» (С.Г. Якобсон, М.И. Лисина), желание помочь сочетается со сравнением себя с литературными героями, сверстниками. Внутренняя общность делает возможными как активно-действенное сопереживание, так и взаимопомощь, содействие другому (Е.О. Смирнова);

— самосознание сочетается с самопознанием собственной индивидуальности, самоценности. Охотно помогая сверстникам, дети не воспринимают чужие успехи как свое поражение;

— преобладает оценочное, объектное отношение к себе и другим. Это порождает постоянное самоутверждение, демонстрацию своих достоинств, их аргументирование. Все это может вызвать проблемные формы межличностных отношений (повышенная конфликтность, неуверенность в себе, застенчивость, агрессивность).

Все базисные характеристики старшего дошкольника находятся в стадии содержательного развития.

Ребенок этого возраста отличается внутренней раскованностью, открытостью в общении, искренностью в выражении чувств, правдивостью. Задача педагогов заключается в том, чтобы способствовать возникновению реальной общественно-значимой и оцениваемой учебной деятельности. Иными словами, возникает проблема готовности ребенка к школе.

К концу дошкольного возраста ребенок резко меняется. 6—7 лет нередко называют возрастом «вытягивания» (ребенок быстро вытягивается в длину) или возрастом смены зубов (к этому времени обычно появляются первые постоянные зубы). Развивается кризис 7-ми лет.

Существуют доказательства того, что кризис помолодел и нередко наступает в 6,5 лет. Ориентация на социальные нормы не порождает острых конфликтов с окружающими, поэтому негативные проявления кризиса 7 лет (нарочитость, кривляние, манерность, вертлявость, клоунада, шутовство) выражены слабо. Суть этих изменений JI.C. Выготский определил как утрату детской непосредственности: связь между внутренней (переживаниями) и внешней (поступками) жизнью ребенка отчасти нарушается вмешательством интеллекта — ребенок хочет изобразить то, чего нет на самом деле.

В детском саду и семье ребенок может «по-взрослому» рассуждать о политике, аргументировать псевдонаучно свое нежелание сделать что-либо. У детей появляется интерес к своему внешнему виду, они спорят по поводу одежды, начинают подражать взрослым, девочки стремятся употреблять лак для ногтей, косметику. Все это говорит о том, что ребенок претендует на новые права и хочет занять позицию взрослого. Если у 7-летнего ребенка при высоком уровне ориентации на социальные нормы недостаточно развиты способы их достижения, это приводит к уходу от деятельности, ребенок-становится пассивным, самореализуется в фантазиях. Случается и намеренное нарушение общепринятых норм, но это направлено не против взрослого, а против нормы («Я не маленький»).

Во время кризиса на первый план выступает игра с правилами, где можно реализовать направленность на общепринятые нормы. К концу кризиса начинает формироваться ориентация на идеальный предмет — норму. Разрушается старая социальная ситуация и складывается новая. Ребенок становится учеником, а ведущая деятельность — учебной. Способность и потребность — новые качества 7-летнего ребенка.

Переход школы на обучение детей с 6 лет предполагает, что педагогам и родителям необходимо обратить внимание, как у ребенка этого возраста развиты следующие качества (по Л.А. Венгеру):

— степень соответствия действий с условиями постав-ленной задачи (действие в дидактически заданном направлении);

— наличие (или отсутствие) стремления понять, уточнить, запомнить задачи (как умственные, так и практические);

— уровень самостоятельности;

— тщательность выполнения задачи;

— внимание и воспроизведение существенных особенностей (предметов, явлений и т.д.) или наоборот — внешних форм;

— общественные особенности поведения и характер обращения к взрослому.

Психологи Л.А. Венгер, B.C. Мухина выделяют несколько вариантов позиционной направленности 6-летних детей(по отношению к поставленной задаче и взрослому):

1. Игровая позиция. Ориентация на материал, с которым необходимо действовать, а не на условия задачи, свободное игровое варьирование, низкий уровень внимания к образцам и указаниям взрослого.

2. Учебная позиция. Стремление к пониманию и уточнению условий задачи, высокий уровень самостоятельности, внимания, оценивания, конкретизации, обращение за помощью к взрослому в случае затруднения.

3. Исполнительская позиция. Внимание к формальным особенностям образцов, их точному копированию.

4. Коммуникативная позиция. Переход к ситуационному общению, уход от задачи, попытка перевести внимание взрослого на другие темы.

Педагоги должны формировать у 6-летних детей предучебную позицию, когда в самостоятельной деятельности преобладает позиция игровая, а при совместной деятельности со взрослым — учебная. Необходимо учитывать индивидуальные особенности ребенка:

— физиологические, к которым относятся темп психических процессов, подвижность нервной системы (лабильность), стеничность (общий тонус), активность, тип личности (мыслительный или художественный);

— приобретенные в результате неправильных педагогических действий, включающие тревожность, замкнутость, интеллектуализм (как гипертрофированное развитие ориентировки на мыслительную деятельность), вербализм (замена действий разговором), демонстративность, ригидность (застревание на одном и том же, излишняя пунктуальность), невротизацию.

*Позиция педагога предполагает коррекцию неблагоприятных вариантов развития ребенка, организацию специфических видов детской деятельности, диалогическое общение с позиций сотрудничества и партнерства.*

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение можно рассматривать в нескольких аспектах: как профессиональную деятельность педагога-психолога, способного оказать помощь и поддержку в индивидуальном образовании ребенка; как процесс, содержащий комплекс целенаправленных последовательных педагогических действий, помогающих ребенку сделать нравственный самостоятельный выбор при решении образовательных задач; как взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого; как технологию, включающую ряд последовательных этапов деятельности педагога, психолога и других субъектов образовательного процесса**; как систему профессиональной деятельности всех субъектов образования,** обеспечивающую создание условий для успешной адаптации, социализации и развития воспитанников.

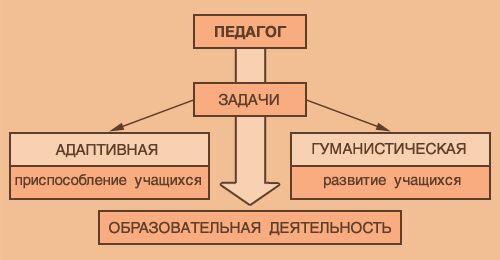
1. **Коммуникативная культура педагога**

*Требования к личности современного педагога*

Значительная часть затруднений, с которыми встречаются современные педагоги, связана с низким уровнем развития коммуникативной культуры, затрудняющим общение: недостаточный уровень сформированности конструктивных стратегий взаимодействия с воспитанниками; затруднения в управлении своим собственным психологическим состоянием. Коммуникативная культура является условием формирования, развития и реализации профессиональной компетентности и занимает центральное место в общей и профессиональной культуре педагога, оказывая существенное влияние на все компетентностные и квалификационные характеристики, и ее целенаправленное формирование является приоритетным направлением личностного развития и профессиональной подготовки учителя.

Своеобразие педагогической профессии состоит в том, что она по своей природе имеет гуманистический характер. В процессе образования педагог решает две задачи:

* адаптивную;
* гуманистическую («человекообразующую») (см. иллюстративный материал).

****

*Адаптивная* функция связана с приспособлением учащегося, воспитанника к конкретным требованиям социокультурной ситуации, а *гуманистическая* - с развитием его личности и творческой индивидуальности. С одной стороны, педагог подготавливает своих воспитанников к определенной социальной ситуации, к конкретным запросам общества. Но, с другой стороны, он, объективно оставаясь хранителем и проводником культуры, несет в себе вневременной фактор. Развивая личность ребенка на основе богатства человеческой культуры, педагог работает на будущее. Педагог в ходе своей профессиональной деятельности выполняет основные функции:

* обучающую;
* воспитывающую;
* развивающую;
* психологической подготовки (см. иллюстративный материал).

****

Реализация этих функций требует от современного педагога следующих личностных параметров:

* потребности и способности к активной и разносторонней профессиональной и социально-культурной деятельности;
* тактичности, чувства эмпатии, терпеливости и терпимости в отношениях с детьми и взрослыми, готовности принимать и поддерживать их, а если нужно, то и защищать;
* понимания своеобразия и относительной автономности саморазвития личности;
* умения обеспечить внутригрупповое и межгрупповое общение;
* предотвращать конфликты в детском и взрослом сообществах;
* знания особенностей психического развития, особенно детей с проблемами, и стремления вместе с ними целенаправленно создавать условия, необходимые для их саморазвития;
* способности к собственному саморазвитию и самовоспитанию (см. иллюстративный материал).

Гуманный педагог должен опираться на возможности ребенка, его потенциал, а не на авторитет своей власти и принуждение. Его главная задача - выявить, раскрыть и развить все ценное в человеке, а не сформировать привычку к послушанию.

Педагог, как и любой другой руководитель, должен хорошо знать и представлять деятельность детей, которой он управляет.

Таким образом, педагогическая профессия требует двойной подготовки - человековедческой и специальной.

*Коммуникативная культура: цель, сущность педагогического взаимодействия, коммуникативные умения, качества и свойства личности педагога*

Основной структурной составляющей профессионализма педагога является коммуникативная культура, которая является условием и предпосылкой эффективности профессиональной деятельности, показателем профессиональной компетентности и профессионального самосовершенствования.

Необходимость развития коммуникативной культуры педагога обуславливается тем, что объектом труда данной профессиональной группы является не какой-либо объект, а человеческая индивидуальность во всей ее неповторимости. Педагог постоянно включен в процесс общения, предусматривающий разнообразные и многоплановые отношения с учащимися (воспитанниками) и коллегами. В связи с этим, существует реальная потребность современного общества в специалистах, способных к постоянному развитию своих личностных качеств, духовного мира, профессионализма, умеющих с максимальным эффектом использовать свои природные возможности развивать общую и коммуникативную культуру. Поэтому педагог как специалист системы «человек-человек» должен обладать высокой коммуникативной культурой, что подразумевает наличие коммуникативных знаний, умений, способностей, так как они развивают важные психологические качества, которые являются составляющими компетентности педагога.

Понятие «коммуникативная культура» находится в проблемном поле таких фундаментальных наук, как философия, культурология, социология, психология, педагогика (Т.С. Батищев, М.М. Бахтин, В.С. Библер, А.А. Бодалев, Л.С. Выготский, Н.Н. Горелов, А.Б. Добрович, М.С. Каган, А.А. Леонтьев, Д.С. Лихачев, С.П. Ломов, Ю.М. Лотман, С.Л. Рубинштейн, Э.В. Соколов).

В педагогике коммуникативная культура рассматривается: с одной стороны, *как часть профессиональной культуры педагога* (Т.Ф. Белоусова, Е.В. Бондаревская, И.И. Зарецкая, А.В. Мудрик, В.А. Сластенин), с другой – *как составная часть образовательного процесса* (В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров). Вопросы межэтнической коммуникации в условиях многонационального государства рассматриваются этнопедагогикой (Г.Н. Волков, Д.И. Латышина). Исследователи подчеркивают роль рефлексии в процессе коммуникативной деятельности (Л.С. Базилевская, Б.П. Ковалев, Г.П. Щедровицкий). Особое место занимает вопрос невербальной коммуникации в педагогическом процессе (Е.А. Петрова).

По мнению ряда психологов можно говорить о коммуникативной культуре педагога как о системе качеств, включающей:

- творческое мышление;

- культуру речевого действия, под которым понимается владение нормативной речью, исключающей лексические, стилистические, орфоэпические и другие нарушения;

- культуру самонастройки на общение и психоэмоциональной регуляции своего состояния;

- культуру жестов и пластики движений;

- культуру восприятия коммуникативных действий;

- культуру эмоций.

Коммуникативная культура представляет собой совокупность тех специальных коммуникативных знаний, умений, навыков и коммуникативных качеств личности, с помощью которых педагог регулирует коммуникативную деятельность в процессе решения педагогических задач и предотвращает возникновение психологических трудностей, прогнозирует результативность межличностного и делового профессионального взаимодействия.

*Сущность педагогического взаимодействия*

Сущностью педагогического взаимодействия является прямое или косвенное воздействие субъектов этого процесса друг на друга, порождающее их взаимную связь.

Важнейшей характеристикой личностной стороны педагогического взаимодействия является возможность воздействовать друг на друга и производить реальные преобразования не только в познавательной, эмоционально-волевой, но и в личностной сфере.

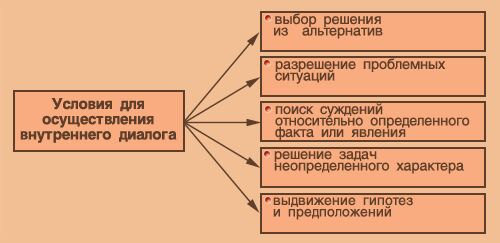
В диалогических отношениях существуют две формы диалога:

* внутренний;
* внешний (см. иллюстративный материал).



Для возникновения этих форм диалога необходимо создание педагогом специальных условий. При создании условий для внутреннего диалога можно проектировать ситуационные задачи следующего характера:

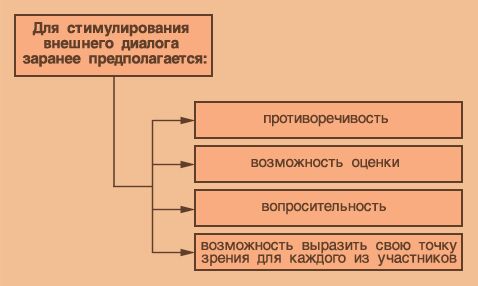
* выбор решения из альтернатив;
* разрешение проблемных ситуаций;
* поиск суждений относительно определенного факта или явления;
* решение задач неопределенного характера (не имеющих однозначного решения);
* выдвижение гипотез и предположений (см. иллюстративный материал).



Для создания условий внешнего диалога проектируются:

* вопросительный образ общения;
* обмен мнениями, идеями, позициями;
* дискуссии;
* коллективная генерация идей; оппонирование идей, предложений, доказательств;
* полифункциональный анализ идей и гипотез;
* творческие мастерские (см. иллюстративный материал).

Для стимулирования внешнего диалога заранее предполагаются: противоречивость, возможность оценки, вопросительность и возможность выразить свою точку зрения для каждого из участников (см. иллюстративный материал).



Проектирование диалогического общения предполагает установку на открытость позиций его участников. Если педагог не занимает открытой позиции, диалог нарушается и носит искусственный характер, возникает несогласование формы и внутреннего содержания общения.

*Коммуникативные умения и способности педагога*

Коммуникативная культура педагога предполагает овладение коммуникативными умениями и развитие коммуникативных способностей.

К коммуникативным умениям педагога можно отнести:

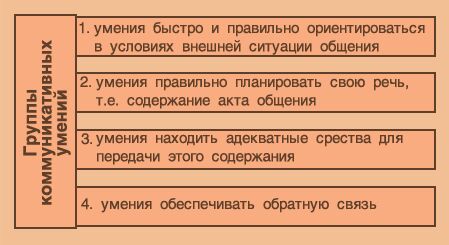
* умения устанавливать эмоциональный контакт, завоевывать инициативу в общении;
* умения управлять своими эмоциями;
* наблюдательность и переключаемость внимания;
* социальная перцепция, т.е. понимание психологического состояния ребенка по внешним признакам;
* умение «подавать себя» в общении с детьми;
* речевые (вербальные) и неречевые (невербальные) умения коммуникации и др (см. иллюстративный материал).



В своей совокупности такие умения и способности составляют *технику педагогического общения* или характеризуют *технологическую сторону коммуникативной культуры* педагога.

Все коммуникативные умения можно объединить в четыре группы:

1. умения быстро и правильно ориентироваться в условиях внешней ситуации общения;
2. умения правильно планировать свою речь, т.е. содержание акта общения;
3. умения находить адекватные средства для передачи этого содержания (верный тон, нужные слова и т.д.);
4. умения обеспечивать обратную связь (см. иллюстративный материал).



Высокий уровень развития коммуникативной культуры педагога предполагает наличие у него:

* экспрессивных умений и способностей:
  + выразительность речи,
  + выразительность жестов,
  + выразительность мимики,
  + выразительность внешнего облика;
* перцептивных умений и способностей:
  + умение понять состояние ребенка,
  + умение установить с воспитанником контакт,
  + умение и способность составить адекватный образ ребенка и т.д. (см. иллюстративный материал).



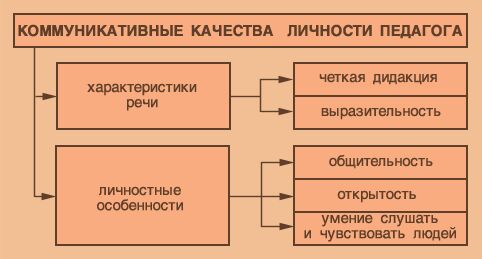
*Коммуникативные качества и свойства личности педагога*

Успешность педагогического взаимодействия зависит от уровня речевой культуры педагога, формирование которой является одной из важных задач профессионального становления педагога и особенно его саморазвития и самовоспитания.

Стихийное формирование коммуникативной культуры педагога приводит нередко к авторитарному стилю общения, возникновению частых межличностных конфликтов, напряженности в отношениях между педагогом и детьми (группой), к падению дисциплины, психическим травмам и невосполнимым потерям в нравственном воспитании и, как следствие этого, в ряде случаев к отклоняющемуся от социальных норм поведению воспитанников.

К коммуникативным качествам личности, которые составляют основу педагогического общения, относятся:

* характеристики речи:
  + четкая дикция,
  + выразительность;
* личностные особенности:
  + общительность,
  + открытость,
  + умение слушать и чувствовать людей (см. иллюстративный материал).



Основу коммуникативной культуры *педагога* составляет *общительность* - устойчивое стремление к контактам с людьми, умение быстро установить контакты. Наличие у педагога общительности является показателем достаточно высокого *коммуникативного потенциала*. Общительность как свойство личности включает в себя, по мнению исследователей, такие составляющие, как:

* коммуникабельность - способность испытывать удовольствие от процесса общения;
* социальное родство - желание находиться в обществе, среди других людей;
* альтруистические тенденции - эмпатия как способность к сочувствию, сопереживанию и идентификация как умение переносить себя в мир другого человека (см. иллюстративный материал).



Серьезные препятствия во взаимодействии педагога и ребенка создают:

* невыразительная речь;
* дефекты речи (особенно при объяснении нового материала);
* необщительность;
* замкнутость;
* погруженность в себя (при установлении контакта с ребенком, нахождении индивидуального подхода к нему).

Педагогическая деятельность предполагает общение постоянное и длительное. Поэтому педагоги с неразвитой коммуникабельностью быстро утомляются, раздражаются и не испытывают удовлетворения от своей деятельности в целом.

В целом теоретический анализ показывает, что понятия «коммуникация», «коммуникативная культура», «коммуникативная деятельность», «коммуникативные умения»органично вошли в категориальный аппарат педагогики, заняв определенное место в теориях педагогического общения (А.В. Мудрик) и педагогической коммуникации (В.Д. Ширшов).

***Педагогическая этика***

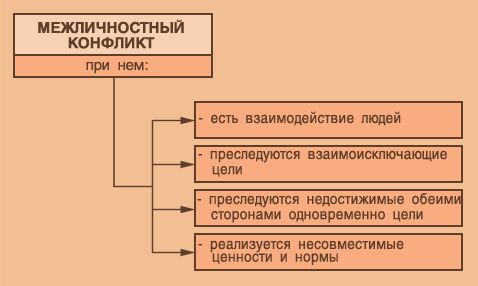
В профессиональной культуре педагога проявляется уровень его нравственной воспитанности. Дети, прежде всего, высоко ценят интеллигентность и деликатность педагога, т.е. его умение быть вежливым, корректным, щадить самолюбие учеников, сочувствовать им, быть искренним, незлопамятным. *Педагогический этикет* предполагает договоренность о том, что считать принятым в поведении и деятельности, а что - непринятым. Дети достаточно быстро научаются оценивать, деликатен ли педагог, насколько его требовательность и принципиальность соблюдаются им самим в общении со своими коллегами, родителями, воспитанниками.

Неотъемлемой составляющей профессиональной этики педагога является *педагогический такт* - интуитивное чувство меры, помогающее дозировать воздействия и уравновешивать одно средство другим. Тактика поведения педагога состоит в выборе стиля и тона в зависимости от времени и места педагогического действия, а также от возможных последствий применения тех или иных методов.

*Педагогические конфликты, способы их предупреждения и разрешения*

Наиболее эффективным взаимодействием педагога и воспитанников оказывается в случае ориентации обеих сторон на сотрудничество в условиях совместной деятельности. Однако, как показала педагогическая практика, наличие общей цели еще не гарантирует отсутствия различных трудностей и противоречий в ее организации и осуществлении.

Отражением этих противоречий между участниками совместной деятельности является межличностный конфликт. Он представляет собой некую ситуацию взаимодействия людей, которые либо преследуют взаимоисключающие или недостижимые одновременно обеими сторонами цели, либо стремятся реализовать в своих взаимоотношениях несовместимые ценности и нормы (см. иллюстративный материал).

****

Можно выделить три фазы протекания конфликта в педагогической ситуации:

* 1 фаза - конфликтное острое начало с явным нарушением социально ценных норм и ценностей одним из участников ситуации;
* 2 фаза - ответная реакция «соперника», от формы и содержания которой зависит исход конфликта;
* 3 фаза - относительно быстрое и радикальное изменение бытующих норм и ценностей в двух различных направлениях - улучшения или ухудшения ранее сложившихся отношений (см. иллюстративный материал).

****

Конкретные педагогические ситуации, особенно острые и конфликтные, возникают и у опытных, и у начинающих педагогов. Очень важно для педагога выйти из конфликтной ситуации с достоинством и творческой удовлетворенностью в своей работе.

Способы разрешения конфликта, особенно если он не зашел далеко, известны и доступны каждому - это нежность, юмор и шутка. В более сложных ситуациях мы прибегаем к компромиссу, делая уступки друг другу, или обращаемся к третьему, независимому лицу (третейский суд), или сами проводим анализ, стремясь разобраться в себе и своих поступках, и только в исключительных случаях используем принуждение и временное расставание. Педагог не имеет права пойти на создание конфликта, если он не владеет технологией разрешения конфликта. Конфликт создается в тот момент или доводится до такого уровня, когда возникает обоюдная потребность в его разрешении (см. иллюстративный материал).

****

Большинство конфликтных ситуаций, участниками которых являются педагог и воспитанник, характеризуется несовпадением, а иногда и прямой противоположностью их позиций в отношении правил поведения. Недисциплинированность, расхлябанность того или иного ребенка и излишняя авторитарность, нетерпимость педагога - основные причины острых межличностных столкновений. Однако своевременный пересмотр ими своих позиций может устранить конфликтную ситуацию и не позволить ей перерасти в открытый межличностный конфликт.

*Виды конфликтов в педагогическом процессе и способы их разрешения*

Конфликтное взаимодействие понимается как реализация участниками конфликтной ситуации своих антагонистических позиций. При этом их действия, связанные с достижением своих целей, тормозят решение задач противников. Как показывают наблюдения, отношение педагогов к межличностным конфликтам и их действия в ситуациях конфликтного взаимодействия неоднозначны. Так, педагоги с авторитарным стилем общения нетерпимы к любой конфликтной ситуации. Они считают ее угрозой своему авторитету. Поэтому любая конфликтная ситуация, участником которой является авторитарный педагог, переходит в стадию открытого столкновения.

Дифференцированный подход к межличностным конфликтам позволяет извлечь из них максимальную пользу.

Межличностные конфликты, возникающие между педагогами и детьми, по своему содержанию могут быть *деловыми и личными*.

Частота и характер конфликтов зависят от уровня развития детского коллектива: чем выше этот уровень, тем реже в нем создаются конфликтные ситуации. В сплоченном коллективе всегда имеется общая, поддерживаемая всеми его членами цель, а в ходе совместной деятельности формируются общие ценности и нормы. В этом случае имеют место по преимуществу деловые конфликты между педагогом и детьми, которые возникают как следствие объективных, предметных противоречий совместной деятельности. Они имеют положительный характер, так как направлены на определение эффективных путей достижения общегрупповой цели.

Многообразие возможных конфликтных ситуаций в группе и способов конфликтного взаимодействия требует от педагога поиска оптимальных путей разрешения конфликта. Своевременность и успешность его разрешения являются условием того, что деловой конфликт не переходит в личностный.

Продуктивное разрешение конфликта может быть только в том случае, если педагог осуществляет тщательный анализ причин, мотивов, приведших к создавшейся ситуации, целей, вероятных исходов конкретного межличностного столкновения, участником которого он оказался. Способность педагога быть при этом объективным является показателем не только его профессионализма, но и ценностного отношения к детям (см. иллюстративный материал).

****

Исследования и опыт убеждают в невозможности найти универсальный способ разрешения разнообразных по своей направленности и характеру межличностных конфликтов. Одним из условий их преодоления является учет возрастных особенностей детей и психолого-педагогическая компетентность педагога в разрешении конфликта.

**Вопросы для самообразования.**

1. Назовёте психолого-педагогические компетенции педагога необходимые для организации и осуществления психолого-педагогического сопровождения?

2. Какие требования к личности педагога в новой образовательной реальности предъявляются в рамках введения ФГОС?

3. Какие психолого-педагогическиетребования к квалификациивоспитателя заложены в профессиональном стандарте педагога?

4. Какова роль неформального образования в повышении психолого-педагогической компетентности педагога?

**Список литературы, рекомендуемой для самостоятельной работы**

1. Письмо Минобразования РФ от 27.06.2003 N 28-51-513/16 «О методических рекомендациях по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в учебно-воспитательном процессе в условиях модернизации образования».

2. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса [электронный ресурс] / [http://mosi.ru/ru/conf/articles/psihologo-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-оbrazovatelnogo-processa-pri-vvedenii-fgossthash.07nB8AwA.dpuf](http://mosi.ru/ru/conf/articles/psihologo-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-оbrazovatelnogo-processa-pri-vvedenii-fgos#sthash.07nB8AwA.dpuf)

3. Битянова, М. Р. Организация психологической работы в школе / М. Р. Битянова. – М. : Совершенство, 1998. – 298 с.

4. Выготский, Л. С. Лекции по психологии [электронный ресурс] / htt//www.koob.ru

5. Кон, И. С. Психология ранней юности [Текст] / – М. : Просвещение, 1989.–225 с.

6. Овчарова, А.А. Технология социально-педагогического взаимодействия школы и семьи (системно-деятельностный подход) / А.А. Овчарова // Современные проблемы науки и образования. - 2012. - № 3. - С. 218.

7. Организация внеурочной деятельности обучающихся в условиях реализации требований Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования / Ч. 5 . - 2014. - 256 с.

8. Осин, А.К. Системно-деятельностный подход во внеурочной работе в условиях перехода на ФГОС / А.К. Осин // Научный поиск. - 2012. - № 2.1. - С. 67-68.

9. Проблемы качества образования и их решение в образовательном учреждении: учебно-методическое пособие. - Санкт-Петербург: Каро. - 2012. - 119 с.

10. Ситаров, В.А. Проблемное обучение как одно из направлений современных технологий обучения / В.А. Ситаров // Знание. Понимание. Умение. - 2009. - № 1. - С. 148-157.

11. Технологии развития универсальных учебных действий учащихся в урочной и внеурочной деятельности: учебно-методическое пособие; под ред. С. С. Татарченковой. - Санкт-Петербург: Изд-во КАРО. - 2014. – 111 с.

12. Фролов, А.А. Алгоритмизированный подход к проблемному обучению осознанной деятельности / А.А. Фролов, Ю.Н. Фролова // Образование и наука. - 2008. - № 8. - С. 96-104.

13. Широких, Т.А. Проблемно-диалогическое обучение как средство реализации ФГОС / Т.А. Широких // Человек и язык в коммуникативном пространстве: сборник научных статей. - 2014. - Т. 5, № 5. - С. 198-203.

1. *Виды работы (направления) соответствуют Письму Министерства образования Российской Федерации от 27 июня 2003 г. № 28-51-513/16 по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в учебно-воспитательном процессе в условиях модернизации образования иПриказу Минобразования РФ от 22 октября 1999 г. N 636 "Об утверждении положения о службе практической психологии в системе Министерства образования Российской Федерации"* [↑](#footnote-ref-2)