

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**
(Н И У « Б е л Г У »)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Кафедра дошкольного и специального (дефектологического)
образования**

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТАНОВЛЕНИЯ ОБРАЗА
Я У ДОШКОЛЬНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

Выпускная квалификационная работа
обучающегося по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое
образование профиль «Дошкольное образование»
заочной формы обучения группы 02021458
Сидоровой Татьяны Александровны

Научный руководитель
к.псих.н., доцент
Панасенко К.Е.

БЕЛГОРОД 2019

ОГЛАВЛЕНИЕ

| | |
|--|-----------|
| ВВЕДЕНИЕ..... | 3 |
| ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ОБРАЗА Я У ДОШКОЛЬНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ | 9 |
| 1.1. Изучение образа Я в философских, психологических и педагогических исследованиях | 9 |
| 1.2. Развитие образа Я в онтогенезе..... | 16 |
| ГЛАВА 2 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ СТАНОВЛЕНИЯ ОБРАЗА Я У ДОШКОЛЬНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ | 34 |
| 2.1 Исследование становления образа Я у детей дошкольного возраста в образовательном процессе дошкольной организации | 34 |
| 2.2. Методическое обоснование условий педагогического сопровождения становления образа Я у дошкольников в образовательном процессе дошкольной организации | 47 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ | 53 |
| СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ..... | 56 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ..... | 64 |

ВВЕДЕНИЕ

Изменения, происходящие в современном обществе, непосредственным образом затрагивают систему образования, в том числе, дошкольного образования. Одной из приоритетных задач дошкольного образования, выделенных в тексте Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, является «развитие личности детей дошкольного возраста в различных видах общения и деятельности с учетом их возрастных, индивидуальных психологических и физиологических особенностей» (п. 2.1.).

Проблема развития личности растущего человека, становления его образа Я активно исследуется в философской, социологических, психологической науках. Ученые (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, Р. Бернс, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, У. Джемс, И.С. Кон, М.И. Лисина, К. Роджерс, С.Л. Рубинштейн, Е.Т. Соколова, И.И. Чеснокова, Э. Эриксон и др.) отводят ведущее место образу Я в структуре личности и рассматривают его, как совокупность знаний и представлений личности о себе и ее способность к осмыслению себе в отношениях с окружающим миром и другими индивидами. Поэтому, адекватно сформированный образ Я представляется, как один из главных факторов становления субъектности человека, которая ведет к самореализации человека в жизни.

Одним из условий развития детей дошкольного возраста является формирование свойственных возрасту психологических новообразований и предпосылок перехода к следующему возрастному периоду. Наиболее значимым новообразованием дошкольного возраста является формирование представлений о себе как физическом и социальном субъекте и способность к их знаково-символическому опосредованию (по Л.С. Выготскому).

В педагогической науке (В.А. Вединакина, М.В. Корепанова, Л.В. Грабаровская, Л.Л. Джемендзюк, Н.В. Заболотнев, Нонг Ханг Банг, К.И.

Непомнящая и др.) образ Я также рассматривается в структуре личности и включает в себя совокупность представлений ребенка о себе, которая сопряжена с их самооценкой и определяющая выбор способов взаимодействия с социумом.

Актуальность проблемы сопровождения становления образа Я у детей дошкольного возраста в педагогической науке обусловлено рядом факторов.

Во-первых, в настоящее время происходит переосмысление цели дошкольного образования – поддержка позитивной социализации и индивидуализации, развитие личности детей дошкольного возраста. Все это требует изменение цели и задач образовательного процесса, а именно – направленность образовательного процесса в дошкольной организации на познание ребенком собственного физического, психического и духовного потенциала, своей личностной сущности.

Во-вторых, приоритетность проблемы становления образа Я требует поиска нового содержания дошкольного образования и определение способов включения ребенка в образовательное пространство, которое позволит ему приобрести и обогатить его социально-личностный опыт в пространстве отношений с миром взрослых, детской субкультуры и предметного пространства.

В-третьих, ведется поиск результативности личностного становления и способов присвоения социального опыта детьми дошкольного возраста.

Общеизвестно, что в ходе социального развития ребенка дошкольного возраста закладываются основы личностной культуры, ее базис, в состав которого включается ориентировка ребенка в реалиях предметного мира, созданных руками человека, явлениях собственной жизни и деятельности, в самом себе и явлениях общественной жизни. Приобщение ребенка к социальному миру, построение отношений с другими людьми, по мнению большинства психологов, начинается с формирования представлений о себе.

На протяжении всего дошкольного возраста представления ребенка о себе существенно изменяются: он начинает более правильно представлять себе свои возможности, понимать, как относятся к нему окружающие, чем вызывается это отношение. К концу дошкольного возраста у детей складываются первичные формы самосознания – знание и оценка ребенком своих качеств и возможностей, открытие им для себя своих переживаний, что составляет основное новообразование этого возраста (А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин и др.). По словам Д.Б. Эльконина, ребенок в дошкольном возрасте проходит путь от выделения себя среди других к самосознанию, открытию своей внутренней жизни.

Изучение процесса развития образа Я еще не стало предметом пристального изучения в дошкольной педагогике, несмотря на то, что практика ощущает потребность в такого рода исследованиях. Примером тому являются образовательные программы и методические разработки, в которых в разной содержательной степени представлен материал по формированию познавательного отношения к явлениям собственной жизни у детей. Среди них как комплексные, так и парциальные программы дошкольного образования («Я-ТЫ-МЫ» (Р.Б. Стеркина), «Я-человек» (С.А. Козлова), «Истоки» (Л.А. Парамонова), «Открой себя» (Е. Рылеева). Однако, вопросы, связанные с актуализацией у ребенка интереса к себе, как носителю уникальных свойств и способностей, не в полной мере отражаются в исследованиях, так как одной из задач современного дошкольного образования должно стать обеспечение ребенку возможности самопознания. Важно «научить его видеть, чувствовать думать, помочь адаптировать к жизни, самореализоваться и самоопределиться в жизни» (М.В. Корепанова).

Таким образом, исходя из актуальности и значимости проблемы становления образа Я у детей дошкольного возраста в образовательном процессе, была определена тема выпускной квалификационной работы

бакалавра «Педагогическое сопровождение образа Я у дошкольников в образовательном процессе».

Проблема исследования: каковы условия педагогического сопровождения становления образа Я у дошкольников в образовательном процессе?

Цель исследования: выявить, теоретически обосновать и методически разработать условия педагогического сопровождения становления образа Я у детей дошкольного возраста в образовательном процессе.

Объект исследования: процесс становления образа Я у детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования: условия педагогического сопровождения становления образа Я у детей старшего дошкольного возраста в образовательном процессе.

Гипотеза исследования: процесс педагогического сопровождения становления образа Я у детей старшего дошкольного возраста в образовательном процессе будет эффективным при соблюдении следующих условий:

- 1) своевременное выявление особенностей становления образа Я у детей старшего дошкольного возраста;
- 2) реализация в образовательном пространстве дошкольной организации и включать в себя пространство общения со взрослыми, пространство детской субкультуры и развивающую предметно-пространственную среду;
- 3) поэтапность обеспечения становления образа Я у детей дошкольного возраста: от формирования проективного образа Я к формированию личностного уровня образа Я.

Задачи исследования:

1. Теоретически обосновать проблему педагогического сопровождения становления образа Я у детей дошкольного возраста в образовательном процессе.

2. Подобрать диагностический инструментарий и выявить особенности становления образа Я у детей дошкольного возраста.

3. Методически обосновать условия педагогического сопровождения становления образа Я у детей дошкольного возраста в образовательном процессе.

Теоретико-методологическую базу исследования составляют положения гуманистической психологии (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, К. Роджерс, А. Маслоу, Р. Бернс и др.), признающие приоритетность целостности личности в процессе ее саморазвития; теории развития личности и образа Я (У. Джемс, Р. Бернс, К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, И.С. Кон, М.И. Лисина, С.Л. Рубинштейн, Е.Т. Соколова, И.И. Чеснокова, Э. Эриксон и др.). Особое значение для исследования проблемы нашего исследования имеют диссертационные исследования М.В. Корепановой, Нонг Хань Банг, в которых раскрываются педагогические условия развития образа Я у детей дошкольного возраста в условиях дошкольной образовательной организации.

Методы исследования:

-теоретические: анализ философской, социологической, психолого-педагогической литературы по проблеме исследования;

-эмпирические: педагогический эксперимент (констатирующий этап), беседа, тестирование;

-метод количественного и качественного анализа результатов.

Практическая значимость исследования состоит в возможностях использования, полученных в ходе экспериментальной работы материалов

исследования (комплекс диагностических методик для исследования становления образа Я у детей дошкольного возраста, особенности становления образа Я у детей старшего дошкольного возраста, теоретическое обоснование и методическая разработка условий педагогического сопровождения становления образа Я у детей старшего дошкольного возраста) в практике работы педагогов дошкольных образовательных организаций.

База исследования:

-Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад № 66 г. Белгорода.

Структура работы. Выпускная квалификационная работа бакалавра состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы, приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ОБРАЗА Я У ДОШКОЛЬНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

1.1. Изучение образа Я в философских, психологических и педагогических исследованиях

В научной литературе понятие «образ Я» появилось в связи с необходимостью исследования личности. Оно используется как синоним понятий «самосознание», «самооценка», «самопознание», «Я-концепция», «Я», «представление о себе».

Проанализируем философские, психологические и педагогические взгляды на проблему образа Я.

В философском понимании содержание понятия «образа Я» отражено в терминах «самосознание», «самопознание», «самоотношение», «самооценка», «Я-концепция» (35). Проблема изучения образа Я в философии состоит в том, что в настоящее время представления об образе Я фрагментарны, изучаются, рассматриваются и осмысливаются лишь его отдельные части.

Изучение образа Я в философии было представлено определенными противоречиями. Как отмечает А.Г. Спиркин это противоречие заключается в существовании человека: человек в вечности – носитель вечных ценностей, человек во времени – физическое явление, он рождается и умирает (66, 75, 76).

Большое значение для современного понятия «образ Я» имели исследования Р. Декарт, Д Локк, Я.А. Коменского, Н.А. Бердяева и др.

Так, например, Р. Декарт рассматривал Я как субъект любого познавательного действия. Образ Я понимался им как заданность свойств личности, которая заложена в человеке изначально (14).

А.С. Кармин, Г.Г. Бернацкий образ Я определяют как представление человека о самом себе. По мнению ученых, образ Я формируется уже с детства и первыми его признаками являются самоощущения и самопознания. Среди факторов формирования образа Я, философы называли опыт общения ребенка и социального взаимодействия с другими людьми (31).

У. Джемс Я определял, как высший духовно-смысловой центр личности. По его мнению, личность становится личностью только при наличии в ней самосознающего Я (16, с. 156).

«Я», как ядро в структуре личности определял и А.Г. Спиркин. По его мнению, Я есть внутреннее социальное ядро личности, феномен психики и которое определяет ее характер, мотивацию, мировоззрение (75, с. 124).

В философии Н.А. Бердяева понятие «Я» является первоосновой личности и устойчивым образованием, которое способно оказать влияние на становление и развитие человека (51).

Таким образом, в философии образ Я понимается, как система знаний человека о себе, способность человека к осмыслению себя как индивида и личности. Знания о себе, по мнению отечественных и зарубежных философов, изначально заданы, как врожденные способности, либо приобретаются в процессе жизнедеятельности и взаимодействия с непосредственным социальным окружением.

В психологии понятие образа Я изучается в рамках психоаналитической теории (З. Фрейд, Е. Якобсон и др.), психосоциальной теории (У. Джеймс, К. Кулей, Дж. Мид и др.), гуманистической теории (Р. Бернс, А. Маслоу, К. Роджерс и др.), бихевиористской теории (Д. Бандура). В отечественной психологии исследуется в работах К.А. Абульхановой-Славской, Б.Г. Ананьева, А.Г. Асмолова, А.А. Бодалева, Л.И. Божович, Л.С. Выготского, Н.И. Гуткиной, И.С. Кона, М.И. Лисиной, С.Л. Рубинштейн, Е.Т. Соколовой и др.).

Однако, в зарубежной и отечественной литературе отсутствует единый подход в понимании сущности ключевого для нашего исследования понятия – образ Я. В психологических теориях образ Я отождествляется с эго-идентичностью, с самосознанием, Я-концепцией, со смыслами Я, со структурами Я и пр.

У. Джеймс является основоположником проблематики образа Я. Он рассматривал образ Я как действенное образование: Я-сознающее (чистый опыт) и Я-как –объект (содержание этого опыта). Изучая Я-как-объект, У. Джеймс выделил в нем личность физическую, личность социальную и личность духовную (16).

В начале XX века интерпретация понятия образ Я нашла отражение в работах Ч.Х. Кули и Дж.Г. Мид. В рамках развиваемой ими теории «зеркального Я», ученые вывели тезис о роли двух типов сенсорных сигналов в развитии образа Я: непосредственное восприятие и реакции людей, с которыми человек себя идентифицирует (1, 51).

В психоаналитической теории развития личности, в частности в работах З. Фрейда, образ Я рассматривался в тесной связи с телесными переживаниями. З. Фрейд также связывал образ Я с социальными связями и взаимодействием с другими людьми (51).

В психосоциальной концепции развития личности Э. Эриксона образ Я исследовался в рамках анализа взаимодействия человека, как существа биологического, и социума. Опираясь на взгляды З. Фрейда, Э. Эриксон, связывает образ Я с понятием «эгоидентичности» (51).

А. Маслоу, К. Роджерс как представители гуманистического направления в психологии личности, связывали понятие образа Я с самовосприятием и непосредственным опытом индивида и ввели понятие «Я-концепция». Ученые рассматривали Я-концепцию в широком значении, т.е. как структурированный образ, состоящий из представлений свойств Я как субъекта и Я как объекта ().

В структуре Я-концепции, К. Роджерс выделил 4 компонента образа Я: реальное представление о себе; представление о своей социальной роли; представление о своих физических состояниях; представление о своих целях, планах и желаниях на будущее (64).

Большую роль в исследовании образа Я сыграл Р. Бернс. В его работах образ Я сопряжен с самооценкой. Таким образом, по мнению Р. Бернса, образ Я это не просто то, что собой представляет индивид, а это и то, что он думает о себе, как смотрит на свое деятельное начало и возможности развития в будущем (7).

В структуре Я-концепции он выделил три составляющие, неразрывно связанные между собой:

- 1) когнитивная составляющая, или образ Я (представление индивида о самом себе);
- 2) оценочная составляющая (самооценка или принятие себя);
- 3) поведенческая составляющая (потенциальные поведенческие реакции) (7).

Представители символического интеракционизма (Ч. Кули, Т. Шибутани, Дж. Мид) в формировании образа Я ведущую роль отводят социальным взаимодействиям. Так, например, Ч. Кули отмечал, что представления человека о себе складываются под влиянием мнений окружающих. То каким мать воспринимает своего ребёнка, определяет его отношение к самому себе, восприятие самого себя (51).

Дж. Мид выделял в системе Я подсистемы «я» и «мы», тем самым подчеркивая, что Я обусловлено реальными взаимоотношениями людей, их совместной деятельностью (41, 51).

В генетической психологии (А. Валлон, Р. Заззо) Я-концепция связывается с биологическими факторами. Ученые объясняли данное предположение особенностями эмоционального компонента образа Я (43).

В отечественной психологии Образ Я рассматривается учеными в контексте изучения самосознания (И.С. Кон, В.С. Мерлин, В.В. Столин, А.Г. Спиркин и др.).

И.С. Кон под самосознанием понимал совокупность психических процессов, с помощью которых индивид осознаёт себя как субъекта деятельности, а его представления о самом себе складываются в определённый образ Я. Также он подчеркивал, что образ Я – это еще и социальная установка, разрешаемая через отношение личности к самой себе (29).

С.Л. Рубинштейн отмечал, что самосознание или личность как «Я» сознательно присваивает себе всё, что делает человек, относит к себе все исходящие от него дела и поступки и сознательно принимает на себя за них ответственность в качестве автора и творца (65). С.Л. Рубинштейн указывал в своих работах на тесную связь самосознания с формированием представлений ребёнка о себе.

В.В. Столин понимал самосознание как процесс, который позволяет человеку познать себя и относиться к самому себе. Я-образ является продуктом этого процесса (78).

В свою очередь, В.В. Столин в структуре Я-концепции выделял три уровня:

- физический образ Я, обусловленный потребностью в физическом благополучии организма;

- социальная идентичность связана с потребностью человека принадлежать к общности;

- дифференцирующий образ Я, придает человеку ощущение собственной уникальности и обеспечивает потребность в самоопределении и самореализации (78).

В.А. Петровский в структуре образа Я выделял: Я наличное, т.е. сложившееся представление человека о своих реальных возможностях, и Я

потенциальное, т.е. возможности человека, возникшие в условиях выполнения деятельности. (54, с. 133).

Большой интерес представляют исследования М.И. Лисиной, которая изучала формирование образа Я с позиции концепции общения. По ее мнению формированию представлений ребенка о себе способствует вовлечение его в общение и практическую деятельность со значимыми взрослыми. Составляющими структуры образа Я, по мнению М.И. Лисиной, являются два компонента: когнитивный, т.е. знание о себе и аффективный, т.е. отношение к себе. На начальных этапах онтогенеза аффективная сторона отношения к себе преобладает над когнитивной, по мере развития формируется аффективно-когнитивное единство образа Я (34).

Анализ работ отечественных и зарубежных психологов позволяет нам отметить многозначность определений понятия «образ Я». Представители зарубежной психологии связывают образ Я с представлениями индивида о себе, а отечественные психологи – с понятием личность, самосознание. Формирование образа Я, по мнению психологов, осуществляется благодаря взаимодействию личности с социальным и предметным окружением, а также интересу к собственной личности.

В исследованиях педагогов начала XX века термин образ Я отсутствовал, вместо него употреблялась категория Я (Я. Корчак, М. Монтессори, А. Нейлл, С. Френе и др.).

Проблема изучения образа Я является объектом исследования педагогов - В.А. Вединянина, М.В. Корепанова, Л.В. Грабаровская, Л.Л. Джемендзюк, Н.В. Заболотнев, Нонг Ханг Банг, К.И. Непомнящая и др.

В.А. Вединянина образ Я рассматривает как всеобщность, свойственная всем, каждому, которая своим объектом имеет это частное, моё Я. Процесс становления образа Я автор связывает с активностью человека в деятельности, самоорганизацией, самоосуществлением, проявлением, развитием и формированием самости (10).

Н.И. Непомнящая связывает образ Я с ценностями личности. Одной из сторон ценности является образ Я. Образ Я, по мнению автора, связан с эмоциональным состоянием субъекта и с его активностью (45).

Л.В. Граборовская образ Я дошкольника понимает, как способность к самопознанию посредством диалога образами других людей, идентификации самооценки себя в деятельности (13).

В концепциях М.В. Корепановой (31), Нонг Ханг Банг (48) образ Я рассматривается как стержневой компонент личности, который включает совокупность представлений ребёнка о себе, сопряженных с их самооценкой и определяющая выбор способов взаимодействия с социумом.

По мнению М.В. Корепановой, эффективное формирование образа Я ребенка возможно в образовательном пространстве: пространство общения со взрослым, пространство детской субкультуры, предметное пространство (31).

Таким образом, анализ философской, психологической и педагогической литературы позволяет нам отметить, что в науке отсутствует однозначное понимание понятия «образ Я».

В философии образ Я представлен совокупностью знаний человека о себе и его способностью к осмыслению себя и своей роли в отношении с миром в целом и отдельными индивидами. Знания могут быть заданы изначально, так и приобретаться в процессе жизнедеятельности.

В зарубежной психологии образ Я рассматривается как совокупность представлений индивида о себе и формируется в процессе взаимоотношений человека с другими людьми.

В отечественной психологии образ Я рассматривается в контексте изучения личности и самосознания и трактуется, как представление человека о себе. В структуре образа Я выделяют когнитивный, эмоционально-оценочный и поведенческий компоненты;

Педагогическая наука основное внимание обращает на поиск условий эффективного формирования образа Я. Большинство авторов сходятся на создании образовательного пространства, отношения ребенка с социальным и предметным миром.

1.2. Развитие образа Я в онтогенезе

Проблема развития образа Я изучается предметом исследования психологии развития в рамках исследования и разработки вопросов общей теории личности.

Выделяют два основных направления изучения развития образа Я:

-развитие образа Я исследуется в контексте проблемы развития личности. Данное направление активно разрабатывалось в конце XIX – начале XX века (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, К. Роджерс, С.Л. Рубинштейн и др.).

-развитие образа Я исследуется с позиции его возникновения и развития в онтогенезе. Данный аспект проблемы начал активно разрабатываться в середине XX века (Л.И. Божович, М.И. Лисина, И.И. Чеснокова и др.).

На время появления образа Я в онтогенезе и деления его на стадии развития существуют самые различные точки зрения. Так, например, до 1950-х годов XX века, развитие образа Я связывали с подростковым периодом. Существовали также исследования, в которых образ Я соотносился с периодом формирования мышления и речи. В исследованиях А. Валлона, представлены эмпирические данные, подтверждающие наличие образа Я у ребенка раннего возраста (9, 51).

Вопросы развития образа Я на этапе детства изучались О.А. Белобрыкиной (6), М.И. Лисиной (34), Н.И. Непомнящей (45), Р.Б. Стеркиной (77) и др..

Большое значение в исследовании проблемы развития образа Я в онтогенезе имеют исследования Б.Г. Ананьева (4). Он предлагал два подхода к рассмотрению проблемы:

- 1) ребенок способен осознавать себя с первых месяцев жизни;
- 2) самосознание связано с самостоятельной деятельностью.

Таким образом, самосознание, по мнению Б.Г. Ананьева, возникает тогда, когда ребенок осознает себя, как субъекта деятельности (4).

Развитию образа Я присуща стадийность. Однако в науке имеют место разногласия в отношении выделения стадий, их количества и продолжительности (С.Л. Рубинштейн, Э. Эриксон и др.).

С.Л. Рубинштейн выделяет следующие этапы развития осознания себя, как Я:

-первый этап: овладение собственным телом, возникновение произвольных движений. Данный этап связан с развитием предметных действий.

-второй этап: овладение ходьбой, изменение системы взаимоотношений ребенка с окружающим его социумом. Данный этап связан со становлением ребенка, как субъекта собственных действий.

-третий этап: овладение речью. Овладевая речью, ребенок становится способным управлять не только собственными действиями, но и действиями других людей.

-четвертый этап: становление ребенка как субъекта общественной и личной жизни (65).

По мнению Э. Эриксона формирование образа Я идет на протяжении всей жизни человека и включает восемь стадий. По отношению к периоду дошкольного детства – это первые три стадии.

Первая стадия длится от рождения до 18 месяцев. На данной стадии закладывается самосознание. Кроме того, у ребенка формируется позитивное самоощущение.

На второй стадии (от 1,5 до 3-4 лет) ребенок достигает чувство независимости, самостоятельности, т.е. он начинает осознавать себя, как автономное существо, которое может совершать любые действия.

На третьей стадии (с 3 лет до 6-7 лет) у ребенка формируются представления о том, каким он может стать в будущем (91).

В.С. Мерлин, изучая самосознание, выделял четыре его компонента или фазы развития. К дошкольному возрасту относятся только первые две. Третья и четвертая фазы приходятся на подростковый возраст и продолжаются в юности (40). Рассмотрим первые две.

1 фаза (11 месяцев). Ребенок различает ощущения, которые исходят от собственного тела и ощущения, которые вызываются внешними предметами.

2 фаза (1-3 года). Ребенок осваивает личные местоимения, формируется первая фаза детского негативизма – «Я сам...».

Генетический процесс осознания своего Я представлен в работах И.И. Чесноковой (87). Она рассматривает развитие самосознания, как раскрывающийся психический процесс, который состоит из трех форм – самопознание, эмоционально-ценностное отношение и саморегуляция. Первые три стадии из шести присутствуют в период дошкольного периода детства.

1 стадия – до 1 года. Ребенок выделяет себя из социального и предметного мира, осознает свое физическое Я, т.е. органы чувств и части тела.

2 стадия – 1-3 года. Ребенок выделяет побуждения к выполнению действий, регулирует их во времени.

3 стадия – 3-7 лет. У ребенка формируется самооценка, которая основана на оценке взрослых людей. Ребенок в этот период стремится к утверждению и завоеванию своей самостоятельности (87).

В концепции онтогенеза самосознания В.С. Мухиной отмечено, что структура самосознания личности строится за счет процесса идентификации, а в результате формируются 6 основных структурных звеньев:

- идентификация со своим именем;
- идентификация с физическим обликом;
- идентификация с социальными образцами;
- идентификация с полом;
- идентификация с образом Я;
- идентификация с общественными ценностями (42).

В основу определения стадий развития самосознания П.Р. Чамата положила особенности отражения. Познание ребенком себя начинается в доречевой период с самоощущений. На второй стадии, когда ребенок овладевает речью, формируются фрагментарные представления о себе. На третьей стадии – возникает целостное представление о себе. В речи ребенка появляется местоимения Я (около 3- лет). Четвертая стадия характеризуется возникновением мысли о себе, представлений о себе (85).

М.И. Лисина рассматривала образ Я с самого рождения ребенка – периода младенчества. По мнению М.И. Лисиной, представления о себе являются продуктом общения и совместной деятельности со значимыми взрослыми (34).

Ведущую роль в развитии образа Я К. Роджерс отводил социальному окружению ребенка и отмечал, что оценка человека другими людьми в период младенчества и раннего возраста, стимулирует развитие позитивного и негативного образа Я (64).

В современной науке отсутствует единое мнение по проблеме развития образа Я, но большинство ученых сходятся на том, что отводят периоду

дошкольного детства главную роль в становлении образа Я. Особенности развития образа Я в отдельные периоды онтогенеза имеют разную степень изученности. Больше количество исследований посвящено образу Я подростка. Однако, уже в период внутриутробного развития появляется перцепция собственного тела, когда плод начинает воспринимать первичные сенсорные импульсы, которые исходят от вестибулярного аппарата и от проприорецепторов. После рождения ребенок постепенно начинает дифференцировать собственное тело от других тел, т.е. объектов внешней действительности.

Образ себя у младенца формируется в результате и индивидуального опыта ребенка во взаимодействии с окружающей действительностью. До 6 месяцев формируется когнитивный компонент образа Я, т.е. кто Я и что Я знаю о себе.

В раннем возрасте ребенок начинает идентифицировать себя с собственным именем и полом, и к концу периода, ребенок начинает воспринимать себя как индивида, обладающего определенными чертами и субъекта деятельности (6, 31).

На протяжении дошкольного возраста у детей формируются «генерализованные отношения» к себе. Они описывают себя через систему социальных отношений. К концу периода дошкольного детства в образе Я ребенка находят отражение их социальной ориентации (5, 44).

В дошкольном возрасте происходит усложнение и развитие эмоционального отношения к себе. Самооценка дошкольника изучалась Н.Е. Анкутдиновой, О.А. Белобрыкиной, А.И. Сильвестру, Р.Б. Стеркиной и др. В их работах отмечается, что оценка ребенком себя появляется в конце раннего возраста и она, напрямую зависит от оценки взрослых, а затем – оценок сверстников (в период дошкольного детства). Сравнивая себя с другими детьми, к концу дошкольного возраста у ребенка формируется относительно устойчивая и адекватная самооценка. Для 6-7 летних детей,

воспитывающихся в благоприятных психоэмоциональных условиях, свойственна высокая самооценка, а также возникает способность предвосхищать результаты своих действий, т.е. формируются первоначальные притязания (5, 6, 70, 77).

Таким образом, в дошкольном возрасте происходит обогащение когнитивного и аффективного компонентов образа Я за счет накопления социального опыта. Анализируя развитие образа Я в онтогенезе, можно отметить, что когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты образа Я в процессе развития усложняются и совершенствуются. Развитие образа Я на каждом этапе онтогенетического развития предопределяется ведущей деятельностью, опытом общения со взрослыми и сверстниками.

1.3. Педагогические условия становления образа Я у дошкольников в образовательном процессе

Применительно к условиям, обеспечивающим позитивную социализацию-индивидуализацию детей дошкольного возраста, используют понятия «среда» и «пространство». Уточним сущность данных понятий.

Понятие «среда» изучается такой областью научного знания, как психология среды. Объектом ее изучения являются взаимоотношения и взаимодействия человека с окружающей его социальной и природной средой, которая, в свою очередь, является фактором регуляции поведения (17, 38, 88).

Большое значение для современного понимания понятия «среда» имеют работы Р. Баркера, Г.М. Андреевой.

Р. Баркер изучал среду с позиции экоповеденческой теории и определял ее, как объективную, ограниченную во времени и пространстве ситуацию. Данная ситуация, как отмечал Р. Баркер, свойствен набор определенных типов поведения (13, 31).

Г.М. Андреева, анализируя понятие «среда», выделяла:

- природную среду, т.е. общий фон общества;
- среду «второй природы», т.е. модификация природной среды, преобразованная самим человеком;
- «третью природу», т.е. искусственный мир, который создан только человеком и не имеет аналогов в природном мире;
- социальную среду (31).

Большое внимание в исследованиях Г.М. Андреевой отводится понятию «жизненная среда». Изучая данную категорию, автор, выводит ее трехкомпонентную структуру. Рассмотрим ее.

- 1) внутренняя среда индивида, т.е. представления о своем Я;
- 2) первичная экоструктура, т.е. продолжение внутренней среды индивида, которая формирует чувство хозяина;
- 3) групповая экоструктура, т.е. среда сообщества, в которой функционирует личность (31).

По мнению Г.М. Андреевой жизненная среда способствует взаимодействию между субъектами и выступает компонентом формирования образа Я, т.к. она дает возможность индивиду принимать самостоятельное решение о том, какую информацию о себе он готов передать партнеру и при каких обстоятельствах (31).

Общеизвестно, что развитие образа Я осуществляется не только в условиях природной среды, но и в условиях межличностного взаимодействия ребенка с окружающей его социальной средой. Поэтому, считаем необходимым раскрыть значение понятия «пространство».

В науке и практике представлено многообразие подходов к определению понятия «пространство», в частности, в организации, реализующей образовательные программы и образовательный процесс.

Так, например, Т.В. Сенько, вводит понятие образовательное пространство и рассматривает его, как пространственно-временная связь

людей, помогающая непосредственным участникам обучения открывать смысл образования и реализовывать их (69).

С.Ф. Жилин предлагает два подхода к определению понятия образовательное пространство: фактор непрерывного образования и совокупность единых глобальных требований к отбору содержания, методов и средств обучения (88).

И.А. Маланов определяет образовательное пространство, как педагогическую категорию и понимает под ним «часть» социального пространства, где взаимодействуют различные объекты, влияющие на образование; пространственно-временное поле функционирования и развития системы образования, в которой действует идеология формирования личности с учетом условий внешней среды, потребностей социальных заказчиков, реализуется комплекс образовательных услуг (38).

В работах И.А. Колесниковой понятие пространство соотносится с воспитанием. Исходя из такого соотнесения, под пространством она понимает территорию, где есть источники воспитательного влияния, порождающие его факторы, действующие закономерности и принципы, а также деятельность, которая направлена на воспитание человека (88).

Педагогические границы воспитательного пространства определены моделями воспитания, а также позицией участников образовательного процесса (31).

Содержание пространства, в котором осуществляется развитие личности ребенка, становление его образа Я, задается исторически сложившейся культурой, в которой живет и развивается ребенок. Подтверждение этому мы находим в исследованиях И.Ф. Головановой, И.А. Колесниковой, В. Кудрявцева, М.К. Мамардашвили, Д.И. Фельдштейн и др.

Технологии образования, как отмечено в этих исследованиях, носят культуросообразный характер и способствуют созданию условий для самопознания, формирования у ребенка представлений о себе, своем месте в

социокультурном пространстве, т.е. процессу его социализации и индивидуализации (31).

Вопросы социализации и индивидуализации растущего человека активно разрабатывались Д.И. Фельдштейном. Он определял этот процесс, как освоение совокупности социальных влияний, отношение к ним индивида, актуализация его Я, раскрытие возможностей, потенциала личности (79). В качестве главного критерия социализации-индивидуализации личности Д.И. Фельдштейн называл независимость, уверенность, самостоятельность, инициативность личности (79).

Ребенок дошкольного возраста осуществляет свою жизнедеятельность в двух взаимодополняющих и взаимопроникающих подсистемах – взрослых и сверстников. Л.С. Выготский отмечал, что в процессе развития личности, раскрытии образа Я важная роль принадлежит сообществу взрослых. Детское сообщество, как отмечал ученый, выполняет функцию социальной идентификации, т.е. когда ребенок получает знания о его принадлежности к определенной социальной группе (12).

Как нами уже отмечалось, развитие образа Я дошкольника осуществляется в ходе непосредственного взаимодействия со взрослыми. Это, в свою очередь, требует совершенствование образовательного процесса, а также системы субъект-субъектного взаимодействия в системе «взрослый-ребенок».

Формирование образа Я дошкольника осуществляется с учетом его физиологических и психологических особенностей, которые выражены в его когнитивном, эмоционально-оценочном и поведенческом компонентах образа Я. Организованный образовательный процесс должен быть направлен на выработку у детей умения адекватно оценивать себя, свои действия и поступки.

Особое значение при проектировании образовательного процесса имеет ориентация на внутренние побудительные силы, потребности ребенка, его

стремления. Это дает возможность правильно оценить возможности ребенка и построить образовательный процесс посредством использования различных видов детской деятельности, направленных на познание ребенком самого себя.

В.А. Петровский выделял ряд положений, которые определяют эффективность образовательного процесса, в том числе развитие образа Я у детей дошкольного возраста:

1) от подражания взрослому к формированию стратегии собственного поведения;

2) от представлений, намерений, эмоций, которые появляются в деятельности к появлению мотивов более высокого уровня, которые оцениваются взрослыми (31, 54).

Таким образом, потребность быть субъектом проявляется в желании ребенка быть похожим на других, самостоятельным, а, с другой, значимым для других, признанным ими.

Взрослый организует, проектирует пространство, в котором развивается ребенок, а ребенок, соответственно, входит в это пространство со своей деятельностью, в которой формируется его образ Я.

О «встрече» взрослого и ребенка в деятельности и их роли в развитии личности ребенка писали в своих исследованиях Л.С. Выготский, В.А. Петровский, Д.И. Фельдштейн.

Так, например, Л.С. Выготский эту «встречу» описывал, как социальную ситуацию развития ребенка и отмечал, что внутри нее устанавливаются взаимоотношения, которые и являются условием личностного становления и развития каждого из субъектов отношений (12).

В.А. Петровский подчеркивал, что система «взрослый-ребенок» - это та среда, в которой возникает и развивается одновременно личность ребенка, и личность взрослого (54).

Таким образом, по мнению ученых, каждый из вступающих во взаимодействие «содействует» развитию другого и находит условия для собственного личностного развития.

В исследованиях В.А. Петровского большое внимание уделялось позиции педагога во взаимодействии с детьми, а именно:

- способности к ценностному самоопределению в отношении целей и средств образовательного процесса, перспектив развития личности обучающегося;

- овладению образовательными технологиями и повышению профессиональной компетентности;

- развитию педагогической рефлексии (54).

Таким образом, характерными чертами личности воспитателя в работе со старшими дошкольниками являются:

- стимулирование становления и развития личности ребенка;

- обеспечение субъект-субъектного взаимодействия с ребенком;

- принятие уникальности и неповторимости каждого обучающегося.

Основным способом помощи ребенку в его развитии, в том числе развитии образа Я, является понимание его личностного существования, которое позволяет ему осознавать себя частью детского коллектива и пространства детского сада (31, 69).

В социальной психологии понятие «понимание» определяется, как оценочный процесс, внутри которого интеллектуальные и эмоциональные особенности интерпретируются, воздействуют друг на друга, и в результате формируются представления о познаваемой личности у воспринимающего (36).

М.С. Каган, изучая восприятие и понимание человека человеком, определил в этом контексте смысл понимания. Он рассматривал его, как стремление познать, пережить состояние другого, понять его цели, т.е.

отнестись к другому как к субъекту. Исходя из этого, он выделял три типа отношений педагога к ребенку:

-педагог относится к ребенку как к объекту, т.е. он познает ребенка для своих целей;

-педагог относится к ребенку как к субъекту, т.е. ведет с ним рефлексивную игру;

-педагог нацелен на понимание цели, намерения, возможности ребенка для того, чтобы помочь ему участвовать вместе с ним в деятельности (31).

Эффективность образовательного процесса определяется в первую очередь умением взрослого общаться с детьми, устанавливать с ними личные и деловые контакты. Это проявляется в умении взаимного отражения друг другом, умении за внешним обликом, поведением ребенка увидеть его внутреннюю сущность.

Опыт педагогической деятельности, а также данные экспериментальных исследований позволили М.В. Корепановой выделить три уровня познания ребенка педагогами:

-используя педагогическую диагностику, педагоги познают личность ребенка, его мотивы поступков, поведение, скрытые резервы личности;

-педагоги замечают проявление отдельных качеств личности ребенка, мотивы отдельных поступков. Они дают субъективную оценку личности ребенка. Данная оценка напрямую связана с успешностью/неуспешностью ребенка в процессе обучения;

-педагоги познают внешний абрис поступка ребенка. В связи с этим оценка личностных качеств ребенка зависит от его внешней дисциплины, успехов в обучении (31).

В психологии развития отмечается, что к концу периода дошкольного детства формируются обобщенные, осознанные представления о себе. И как следствие, у ребенка появляется способность дифференцированно оценивать качества своей личности (48, 72).

Самооценка в этом возрасте становится адекватной, устойчивой, имеет рефлексивный характер. Анализ исследований И.Т. Дмитрова, М.И. Лисиной, Е.О. Смирновой, А.И. Сильвестру и др. позволил нам отметить, что понимание ребенком своих личностных качеств зависит от оценочного отношения к нему взрослых, а также внутренних детерминант (31, 34, 70, 72). Среди которых важное место отводится эмпатии (31).

И.Т. Дмитров отмечал, что благодаря эмпатии ребенок приобщается к переживаниям других, накапливает и обобщает опыт социального взаимодействия, воспринимает другого как обособленного индивида и представляет мир его переживаний как отличный от собственного. Способность стать на позицию другого развивается у ребенка в процессе формирования просоциальной мотивации (48).

В старшем дошкольном возрасте у детей формируется личностная рефлексия, которая проявляется в зарождении и развитии способности ребенка к пониманию своей личности, личностных качеств, того, что думают и как оценивают его окружающие люди.

В работах Б.Г. Ананьева, А.А. Бодалева, А.А. Люблинской, А.И. Сильвестру, А.С. Спиваковской, И.И. Чесноковой и др. понимание ребенком себя как личности рассматривается, как селективный процесс. Ученые указывают, что дети осознают свои достоинства и недостатки, отношение к себе со стороны взрослых, на которых, впоследствии, возникают определенные реакции ребенка (4, 31, 70, 87). Одним из проявлений развития самооценки детей являются оценки из внешнего социального пространства, т.е. оценки родителей (законных представителей) и воспитателей (31, 87).

И.С. Кон выступал против селективного понимания самооценки, ее стихийного характера, о котором писали выше перечисленные педагоги. Он определял ведущую роль «других» в формировании самосознания и самооценки ребенка. Исходя из этого, он предлагал три закона их

функционирования – закон идентификации, закон социального сравнения и закон самоатрибуции (29).

Объединение оценок социального окружения происходит под влиянием внешних и внутренних факторов, т.е. позиции взрослых по отношению к детям и субъективное восприятие детьми своих возможностей в сравнении с представлениями взрослых (31). Данные идеи М.М. Абрелева были сформулированы еще в исследованиях Дж. Мида, Ч. Кули, А. Бандура.

В исследованиях В.М. Слущкого прослеживается связь между формирующейся самооценкой ребенка и типом отношений с воспитателем. Ученый отмечал, что отношение воспитателя к ребенку влияет на формирование его образа Я, развитие его творческих сил и отношение к самому себе, а с другой – ответное отношение ребенка к воспитателю, к его оценочным суждениям (71).

В.С. Мухиной также было установлено, что негативное отношение взрослого к ребенку снижает социальную активность детей, оказывает отрицательное воздействие на становление их образа Я и представления о себе (42).

Взгляд на обучающегося дошкольного возраста, как полноценного партнера по взаимодействию стимулирует создание между педагогом и ребенком атмосферы доверия и контакта.

Развитие образа Я дошкольников проходит не только под влиянием мира взрослых. Детская субкультура также рассматривается, как важнейший институт социализации-индивидуализации растущего человека.

В отечественной психологии детская субкультура рассматривается как широкое, так и узкое значение. Так, например, в широком значении, детская субкультура – это все то, что создано человечеством для детей и детьми. В узком понимании, детская субкультура – это смысловое пространство ценностей, установок, способов деятельности и форм общения в детских сообществах (2, 23).

С.Н. Майорова-Щеглова под детской субкультурой понимала совокупность особенностей поведения, форм общения, а также социокультурные инварианты, зафиксированные в детском языке, мышлении, сознании, детских действиях (37). Автор настаивал на относительной автономии детской субкультуры.

Н.В. Иванова отмечала, что через приобщение к традиционной культуре детей ребенок принимает нормы поведения в группе сверстников, учится решать трудные ситуации, влиять на других, исследовать границы дозволенного, решать свои эмоциональные проблемы и пр. (23).

Таким образом, детскую субкультуру можно рассматривать, как субъективную реальность, которая помогает ребенку создавать и конструировать собственный мир, самоутверждаться в нем.

В диссертационном исследовании М.В. Корепановой определены основные функции детской субкультуры в формировании образа Я детей дошкольного возраста:

1) представляет психологическое пространство, в котором ребенок приобретает социальный опыт. Основным источником социализации, начиная с конца 3-х лет и до 4 лет, выступают сверстники;

2) представляет возможность для реализации потребностей, способностей каждого ребенка. Исходя из этого, детская субкультура определяет зону развития ребенка, готовит его к решению проблемных задач в различных нестандартных ситуациях;

3) создает психологическую защиту от различных воздействий взрослого мира;

4) выполняет культуuroохранительную функцию (31).

Д.Б. Эльконин предлагал рассматривать детскую субкультуру как самобытный способ освоения ребенком новых сторон социальной действительности и самоутверждения в ней (31).

Особую роль детской субкультуре в развитии личности ребенка, становлении его образа Я отводил Д.И. Фельдштейн. Он заключал, что ребенок с рождения реагирует на детскую среду, которая не только противостоит взрослой среде, но и создает условия для ближайшего развития ребенка (79).

Наряду с миром взрослых и сверстников, большое влияние на становление образа Я дошкольников, оказывает предметная среда дошкольной образовательной организации.

В исследованиях И.А. Липчанской определено влияние среды на развитие ребенка. По мнению автора, предметная среда дошкольной организации может тормозить развитие и становление личности ребенка, она может быть нейтральна в этом отношении, а также – стимулировать развитие ребенка (22). В рамках нашего исследования остановимся на характеристике предметной среды дошкольной образовательной организации, которая стимулирует развитие ребенка и уточним, исходя из этого значение понятия «развивающая предметная среда».

С.Л. Новоселова развивающую предметную среду рассматривает, как систему материальных объектов деятельности ребенка, функционально моделирующая содержание развития его духовного и физического облика. Она включает в себя разнообразный дидактический и игровой материал, учитывающий интересы обучающихся (51).

В тексте Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) вводится термин «развивающая предметно-пространственная среда». В п.3.3.1 текста ФГОС ДО развивающая предметно-пространственная среда определяется, как часть образовательной среды, представленная специально организованным пространством, материалами, оборудованием и инвентарем для развития детей дошкольного возраста в соответствии с особенностями каждого возрастного этапа, охраны

и укреплении их здоровья, учета особенностей и коррекции недостатков их развития (59).

Таким образом, развивающая предметно-пространственная среда дошкольной образовательной организации рассматривается, как элемент образовательного пространства и располагает ресурсами, которые создают условия для развития личности и становления образа Я растущего человека.

Проектирование развивающей предметно-пространственной среды дошкольной образовательной организации осуществляется в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, Примерной основной образовательной программы дошкольного образования, а также положениями, концепциями и методическими разработками, представленными в исследованиях отечественных и зарубежных ученых – Ф. Фребель, М. Монтессори, С.Л. Новоселова, В.А. Петровский, Е.И. Тихеева и др.

Согласно ФГОС ДО развивающая предметно-пространственная среда должна быть содержательно-насыщенной, трансформируемой, полифункциональной, вариативной, доступной и безопасной (59).

Согласно концепции В.А. Петровского основными принципами построения развивающей предметно-пространственной среды дошкольной организации являются принцип дистанции, принцип активности, принцип стабильности-динамичности, принцип комплексирования и гибкого зонирования, принцип открытости-закрытости, принцип эмоциогенности среды, принцип учета половых и возрастных различий детей (17).

Таким образом, к основным педагогическим условиям становления образа Я у дошкольников в образовательном процессе можно отнести пространство отношения ребенка со значимыми взрослыми; пространство отношения ребенка со сверстниками, которое формируется в пространстве детской субкультуре; предметно-пространственная среда дошкольной

образовательной организации, в которой представлены источники, факторы, закономерности и принципы становления образа Я дошкольников.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Теоретическое обоснование проблемы педагогического сопровождения становления образа Я у дошкольников в образовательном процессе позволяет сделать следующие выводы.

1. Проблема понятия и становления образа Я растущего человека является объектом исследования философов, социологов, психологов и педагогов.

2. В науке представлено множество трактовок понятия «образ Я». Оно рассматривается в соотношении с такими понятиями, как личность, самосознание, самооценка, Я-концепция.

3. Понятие «образ Я» раскрывается через совокупность знаний и представлений человека о себе и способность к осмыслению себя в отношениях с окружающим социальным миром. Представления о себе могут быть заданы ребенку изначально либо приобретаться в процессе его жизнедеятельности.

4. В период дошкольного детства образ Я напрямую зависит от окружающей ребенка социальной действительности, системы социальных отношений.

ГЛАВА 2 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ СТАНОВЛЕНИЯ ОБРАЗА Я У ДОШКОЛЬНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

2.1 Исследование становления образа Я у детей дошкольного возраста в образовательном процессе дошкольной организации

В данной части нашего исследования содержится описание организации и методики проведения первого (констатирующего) этапа экспериментальной работы, **целью** которого было изучение становления образа Я у детей дошкольного возраста в образовательном процессе дошкольной организации.

Экспериментальная работа по изучению развития образа Я у детей дошкольного возраста проводилась нами на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детского сада № 66 г. Белгорода с сентября 2018 г. по ноябрь 2018 г. В экспериментальной работе приняли участие обучающиеся старшей группы общеразвивающей направленности в количестве 27 человек.

В нашем исследовании мы рассматриваем образ Я ребёнка как стержневой компонент целостного развития личности и в его структуре выделяем три компонента: когнитивный (наличие и характер представления о себе), эмоционально-оценочный (характер отношения к себе) и поведенческий (отношения с участниками образовательного процесса).

Нами были выделены следующие **задачи** констатирующего этапа экспериментальной работы:

1. Подобрать диагностический инструментарий для изучения компонентов образа Я у детей старшего дошкольного возраста.

2. Изучить когнитивный компонент образа Я у детей старшего дошкольного возраста.

3. Изучить особенности эмоционально-оценочного компонента образа Я у детей старшего дошкольного возраста.

4. Изучить поведенческий компонент образа Я у детей старшего дошкольного возраста.

1. Изучение когнитивного компонента образа Я у детей старшего дошкольного возраста

Для изучения когнитивного компонента образа Я у детей 5-6 лет мы использовали следующие диагностические методики:

-беседа Е. Басиной (31);

-методика «Звуковой письмо» (51).

Описание содержания диагностических методик, показатели и критерии оценки результатов представлены в Приложении 1.

2. Изучение эмоционально-оценочного компонента образа Я у детей старшего дошкольного возраста

Для оценки эмоционально-ценностного отношения детей 5-6 лет к себе мы использовали диагностические методики:

-«Мое прошлое, настоящее, будущее» (31);

-«Лесенка» У.В. Ульенковой и в модификации Н.Е. Анкутдиновой (51);

-«методика «Автопортрет» (51) (Приложение 1).

3. Изучение поведенческого компонента образа Я у детей старшего дошкольного возраста

Для изучения поведенческого компонента образа Я у дошкольников 5-6 лет мы использовали следующие диагностические методики:

-методика «3 вопроса» (31);

-методика на изучение осознания мотивационных предпочтений (31).

1. Обобщив ответы детей на вопросы беседы, можно сделать следующие выводы:

-1 вопрос «Что ты любишь больше всего на свете?». Отвечая на данный вопрос, 20 детей (74%) ответили, что любят маму, 17 детей (64%) – папу и маму, 23 ребенка (85,2%) – назвали парародителей, т.е. бабушку и дедушку.

-2 вопрос «Чем бы ты стал заниматься, если бы тебе разрешили делать все?». Анализируя ответы детей на вопрос, мы выявили, что 18 детей (66,7%) смотрели бы мультики, 14 детей (51,9%) – играли бы в игру в телефоне или на компьютере.

-3 вопрос «Расскажи о своем любимом занятии: как ты играешь, гуляешь и пр.?». Ответы детей показали, что 18 детей (66,7%) любят гулять с родными, 6 детей (22,2%) – любят гулять со сверстниками в детском саду или во дворе, 9 детей (33,3%) – сказали, что любят гулять в парке, но с кем конкретно не указали; 15 детей (55,6%) отметили, что любимым их занятием является игра, они любят играть. В ответах данной категории детей имелись указания только на одиночные игры.

-4 вопрос «Расскажи, что ты больше всего не любишь (просто терпеть не можешь)?». Анализируя ответы детей, можно отметить, что 15 детей (55,6%) отметили, что не любят заниматься, убирать постель, чистить зубы, убирать игрушки, т.е. дети называли преимущественно те действия, которые связаны с требованиями значимых взрослых. 12 детей (44,4%) к числу нелюбимых отнесли, когда ругаются родители, когда дерутся, когда кричат друг на друга.

-5 вопрос «Тебе все нравится в детском саду? Чтобы тебе хотелось изменить?». Отвечая на данный вопрос, дети сначала отметили, что им очень нравится ходить в детский сад, они любят своих воспитателей, играть со сверстниками. После повторного предъявления вопроса, с акцентом на слово «ВСЕ», 19 детей (70,4%) отметили, что им не все нравится в детском саду. К их числу они относили, спать днем, есть рыбу, первое, кашу кушать, заниматься.

-6 вопрос «Я волшебница и могу выполнить любое твоё желание. Что ты хочешь попросить?». Анализируя ответы детей на шестой вопрос беседы, можно отметить, что большая часть детей (85,2%) попросили игрушки, 7,4% детей – «родителей», 11,1% - указывали на силу, смелость, а девочки еще просили красоту.

Качественный и количественный анализ выполнения старшими дошкольниками «Звуковое письмо», позволили нам отметить, что 22 ребенка (81,5%) сразу включились в выполнение данного задания. Описывая себя, дети давали характеристику физического, социального и психического Я. В среднем описание себя было представлено 8-11 фразами. Детальнее всего дети описывали физическое Я. Описывая свое физическое Я, дети сначала перечисляли части лица, тела, а затем (в основном мальчики) начинали описывать свои физические умения и навыки. Социальное и психическое Я были представлены такими словами, как «добрая», «сильный», «смелый», «мальчик», «девочка», «внучка», «послушная», «красивая» и пр. Описывая себя, дети называли только свои хорошие качества, таким образом можно говорить, что оценивали себя положительно.

5 детей (18,5%) не сразу включились в выполнение данного задания. Даже повторная инструкция не улучшила намного качество выполнения данного задания. Описывая себе, дети не пользовались развернутыми фразами и предложениями, в их описаниях представлены отдельные слова - «красивый», «сильный», «добрый», «веселый», «смелый».

Например, Данил Б. «Я умный, хороший.....».

Наташа П. «Я самая красивая, умная, любимая. Так мама говорит».

Сергей З. «Я Сережа. У меня есть голова, две руки, две ноги. Я умею бегать, прыгать, играть, кушать и спать. Я хороший, добрый мальчик. Я люблю играть в разные игры, люблю рисовать. И вообще я хочу быть похожим на своего папу, потому что он сильный и смелый».

Обобщив тексты-самоописания детей, а также сопоставив их с критериями и показателями, обозначенными в Приложении 1, можно отметить, что 9 детей (33,3%) показали высокий уровень сформированности когнитивного компонента образа Я, 13 детей (48,1%) - средний уровень, 5 детей (18,5%) - низкий уровень.

Таким образом, результаты выполнения детьми методики «Звуковое письмо» позволяет нам отметить, что большинство старших дошкольников (48,1%) имеют средний уровень сформированности когнитивного компонента образа Я. Дети испытывают некоторые затруднения в описании себя, в том числе своего физического, психического и социального Я. Их знания и представления о себе не полные, малозначительны и ситуативны.

Обобщив результаты выполнения дошкольниками 5-6 лет серии диагностических методик на изучение когнитивного компонента образа Я, мы представили их в Таблице 2.1. и на Рис. 2.1.

Таблица 2.1

Уровень сформированности когнитивного компонента образа Я у старших дошкольников (по методикам беседа Е. Басиной, «Звуковое письмо»)

| Уровни сформированности/ кол-во (%) | Высокий | Средний | Низкий |
|--|---------|---------|--------|
| | 33,3 | 48,1 | 18,5 |

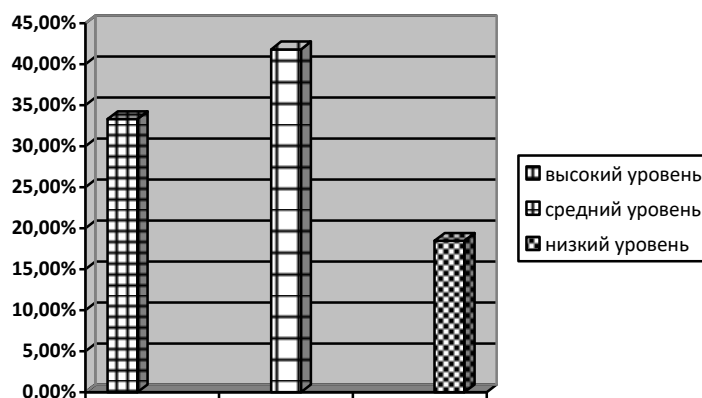


Рис. 2.1. Уровень сформированности когнитивного компонента образа Я у старших дошкольников (по методикам беседа Е. Басиной, «Звуковое письмо»)

2. Результаты выполнения детьми диагностической методики «Мое прошлое, настоящее, будущее» позволили нам отметить, что только 5 детей (18,5%) полностью справились с заданием. Выполняя задание. Дети изображали соответствующим образом себя в «прошлом», «настоящем» и «будущем», используя для этого различные атрибуты, образ собственного тела. В рисунках остальных детей – 22 ребенка (81,5%) – существенной разницы при изображении себя в прошлом, настоящем и будущем не наблюдалось.

Качественный анализ рисунков детей позволил нам сделать следующие выводы.

-9 детей (33,3%) изобразили на рисунках себя одного. Комментируя свои работы, дети говорили – «Я играю один, мама смотрит телевизор, папа играет в роботов», «Мама ушла, я осталась одна. Мне страшно», «Я одна гуляю».

-8 детей (29,6%) на рисунках изобразили себя среди предметов окружающей действительности. Дети изображали в основном телевизор, компьютер, комнату, стол и пр.

-6 детей (22,2%) рядом с собой нарисовали свою семью. Дети изображали себя рядом с близкими – папой, мамой, сестрами и братьями, бабушкой и дедушкой. 2 детей нарисовали и домашних животных.

-3 детей (11,1%) рядом с собой на рисунках изобразили игрушки рядом или в руках.

-1 ребенок (3,7%) нарисовали себя рядом с детским садиком.

При выполнении методики «Лесенка», в том числе в модификации Н.Е. Анкутдиновой старшие дошкольники оценивали себя высоко и соответственно располагали на самой верхней ступени «лесенки». Старшие

дошкольники относили себя к веселым, смелым, добрым, вежливым, умным и пр.

Аналогично дети оценивали и свой рисунок. Они расположили свой рисунок на самой верхней ступени «лесенки».

Обобщив результаты выполнения дошкольниками 5-6 лет методики «Лесенка» У.В. Ульенковой и модифицированного варианта Н.Е. Анкутдиновой, можно отметить, что у 100% старших дошкольников имеет место высокий уровень самооценки, что характерно для детей дошкольного возраста.

Анализируя высказывания детей о себе при выполнении данной серии диагностических методик, можно отметить, что у дошкольников отмечается недостаточный уровень сформированности эмоционально-оценочного компонента образа Я. Данный вывод можно подтвердить следующими данными, оценивая себя, дети демонстрировали положительное самовосприятие, стремились к рефлексивной оценке, однако она имела конкретный ситуативный характер, т.е. дети не всегда могли четко осознать и адекватно осознать и оценить себя и свои возможности.

Таким образом, из 100% старших дошкольников, имеющих высокий уровень самооценки, лишь только 6 детей (22,2%) смогли адекватно оценить себя и свои возможности.

Обобщив результаты выполнения диагностических заданий на изучение адекватности оценки себя, мы представили их на Рис. 2.2.

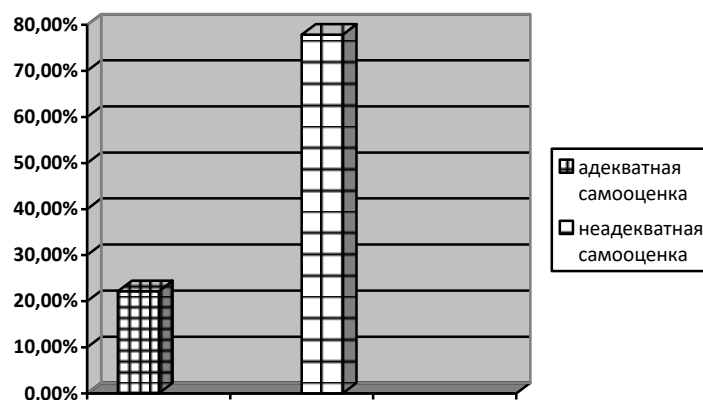


Рис. 2.2. Сформированность эмоционально-оценочного компонента образа Я у старших дошкольников

Количественный анализ результатов выполнения дошкольниками 5-6 лет диагностической методики «Автопортрет» представлен в Таблице 2.2 и на рис. 2.3.

Таблица 2.2

Уровень развития эмоционально-оценочного компонента образа Я у старших дошкольников (по проективной методике «Автопортрет»)

| Уровень самоотношения /самооценка | Участники эксперимента (%) |
|---|----------------------------|
| Высокий уровень, позитивная самооценка. | 70,4 |
| Низкий уровень передачи компонентов физического «Я» | 18,5 |
| Высокий уровень, негативная самооценка | 11,1 |

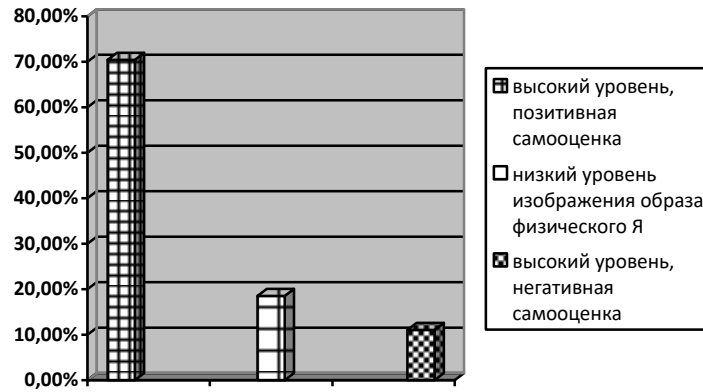


Рис. 2.3. Уровень развития эмоционально-оценочного компонента образа Я у старших дошкольников (по проективной методике «Автопортрет»)

Обобщая результаты выполнения дошкольниками 5-6 лет проективной методики «Автопортрет», можно сделать следующие выводы:

-дети, продемонстрировавшие высокий уровень самооотношения, позитивно отношение к себе, себя изобразили в центре листа, изображение максимально большое. Дети изображали себя в анфас, в основном в сюжете. Отмечается четкое прорисовывание детали фигуры. Рисунок разукрашен и представлен теплыми цветовыми оттенками.

Приведем фотозапись «автопортрета» детей с высоким уровнем самооотношения.

Наташа К. «Автопортрет» в центре, расположен анфас, представлен в сюжете; отмечается полнота и наличие всех деталей фигуры, «разукрашенность»; в цветовой гамме преобладает красный и желтый цвет.

Оля Л. «Автопортрет» в центре, расположен анфас; представленность «автопортрета» в сюжете; отмечается полнота и наличие всех деталей фигуры; в цветовой гамме преобладает красный, синий и желтый цвет; «разукрашенность» фигуры.

-дошкольники, показавшие низкий уровень самооотношения, изображали себя на рисунке маленькими в центре, в анфас. Изображая себя,

дети использовали карандаши теплых и холодных оттенков. Анализируя рисунки детей, можно отметить коричневый, черный, красный, синий, желтый цвет.

Примеры фотозаписи «автопортрета» детей с низким уровнем самоотношения

Влад П. «Автопортрет» большой, в центре, расположен анфас; отмечается полнота и наличие всех деталей фигуры, «разукрашенность» отсутствует.

Нина М. «Автопортрет» большой, в центре, расположен анфас; отмечается отсутствие верхних конечностей и частей лица, наличие большой головы; «разукрашенность», в цветовой гамме преобладает желтый и красный цвет.

Таким образом, результаты выполнения диагностических методик на изучение эмоционально-оценочного компонента образа Я, позволяют нам говорить о достаточном уровне сформированности данного компонента у дошкольников 5-6 лет, что соответствует возрастной норме.

3. Результаты выполнения старшими дошкольниками диагностической методики «3 вопроса» позволяют нам отметить, что дошкольники, которые принимали участие в экспериментальной работе, активно включились в выполнение заданий.

27 детей(100%) первым предложили вопрос «Как Вас зовут?». Вторым вопросом, который озвучили дети – «Где Вы живете?». Его предложили 23 ребенка (85.2%). Остальные вопросы озвучили от 5 до 13 детей. Приведем примеры этих вопросов: «Сколько Вам лет?», «Кем работают Ваши родители?», «Где Вы живёте?», «Есть ли у Вас животные?», «Кем Вы хотите стать?», «Что Вы любите делать?», «Вы любите конфеты?» и т.д..

Анализируя выполнение старшими дошкольниками диагностической методики на изучение осознания мотивационных предпочтений,

качественный и количественный анализ позволил нам выделить желания детей, которые наиболее часто встречались в высказываниях детей.

Самыми распространенными у старших дошкольников были вещественные желания, а также желания, которые направлены на удовлетворение материальных потребностей детей. О них высказывались 19 детей (70,4%). Приведем примеры «желаний» детей.

«Хочу платье, как у принцессы», «Хочу Щенячий патруль», «Хочу роботов», «Хочу полидрон», «Хочу много конфет», «Хочу смартфон» и т.д..

Остальные – 8 детей (29,6%) – высказывали желания, которые были направлены на изменение окружающей среды и установление взаимоотношений со взрослыми и сверстниками.

Примеры высказываний детей.

«Хочу, чтобы дома было красиво», «Хочу большой телевизор», «Хочу айфон», «Хочу, чтобы мама не болела», «Хочу, чтобы мама на меня не ругалась», «Хочу, чтобы папа вернулся», «Хочу, чтобы сестра меня брала с собой на улицу», «Хочу, чтобы Оля со мной дружила».

Обобщая результаты выполнения дошкольниками 5-6 лет данной диагностической методики, можно отметить, что у старших дошкольников преимущественно выявляется низкий уровень сформированности осознания мотивационных предпочтений.

Результаты количественного анализа выполнения диагностической методики на изучение осознания мотивационных предпочтений представлены на Рис. 2.4.

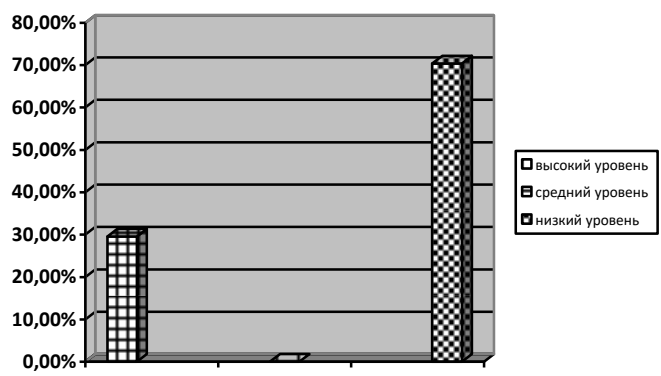


Рис. 2.4. Уровень сформированности осознания мотивационных предпочтений (по диагностической методике изучения осознания мотивационных предпочтений)

Таким образом, результаты выполнения старшими дошкольниками диагностических методик на изучение поведенческого компонента образа Я позволяют нам отметить, что 7 детей (25,9%) имеют высокий уровень сформированности поведенческого компонента, 20 детей (74,1%) – низкий уровень. Результаты количественного анализа изучения поведенческого компонента образа Я представлены на Рис.2.5.

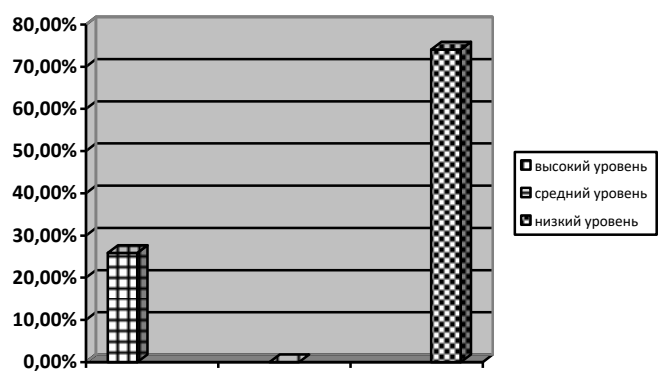


Рис. 2.5. Уровень сформированности поведенческого компонента образа Я у старших дошкольников

Результаты констатирующего этапа экспериментальной работы позволили нам выделить условно три уровня сформированности образа Я у

дошкольников 5-6 лет. При определении уровня и качественной характеристики уровней (критерии и показатели), мы ориентировались на работы Г.М. Андреевой, М.И. Корепановой, М.И. Лисиной, В.А. Петровского и др.

Описание уровней сформированности образа Я представлено в Приложении 2.

Количественный анализ результатов констатирующего эксперимента представлены в Таблице 2.3 и на Рис.2.6.

Таблица 2.3

Уровень сформированности образа Я у старших дошкольников (по данным констатирующего этапа экспериментальной работы)

| Уровни сформированности/ кол-во (%) | Высокий | Средний | Низкий |
|-------------------------------------|---------|---------|--------|
| | 22,2 | 59,3 | 18,5 |

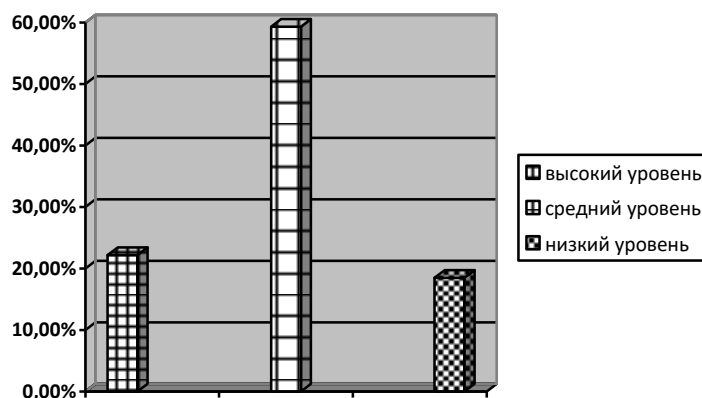


Рис. 2.6. Уровень сформированности образа Я у старших дошкольников (по данным констатирующего этапа экспериментальной работы)

Таким образом, обобщив результаты выполнения дошкольниками серии диагностических заданий по трем направлениям констатирующего этапа экспериментальной работы, можно отметить, что 6 детей (22,2%) имеют высокий уровень сформированности образа Я. Дети осознают свою индивидуальность, имеют полные и сформированные знания о себе.

Демонстрируют способность к аргументированной, конкретной оценке себя и своих возможностей. Ребенок способен к установлению и регулированию отношений с окружающими его взрослыми и сверстниками, которое построено через систему отношений к себе.

16 детей (59,3%) продемонстрировали средний уровень сформированности образа Я. В процессе выполнения заданий дети демонстрировали способность к познанию образа Я. Их отличает ситуативная самооценка, т.е. дети оценивают себя только по отдельным результатам деятельности; поведением управляют на основе сформированных волевых усилий.

У 5 детей (18,5%) выявлен низкий уровень сформированности образа Я. Дети демонстрировали неполные, фрагментарные знания и представления о себе. Их оценка основана на оценке ближайшего социального окружения. Стратегия выстраивания отношений с окружающими определяется степенью принятия взрослыми поведения детей.

Полученные на констатирующем этапе экспериментальной работы результаты, определяют необходимость разработки методического обеспечения педагогического сопровождения становления образа Я у дошкольников в образовательном процессе дошкольной организации.

2.2. Методическое обоснование условий педагогического сопровождения становления образа Я у дошкольников в образовательном процессе дошкольной организации

В данном параграфе работы представим методическое обоснование условий педагогического сопровождения становления образа Я у дошкольников в образовательном процессе.

Результаты констатирующего этапа экспериментальной работы по выявлению уровня развития образа Я у старших дошкольников, а также теоретическое обоснование проблемы педагогического сопровождения становления образа Я в образовательном процессе, ставит перед нами необходимость методического обоснования условий педагогического сопровождения становления образа Я детей старшего дошкольного возраста в образовательном процессе.

В нашем исследовании, мы полагаем, основным средством педагогического сопровождения становления образа Я у детей старшего дошкольного возраста, может стать программа «Я познаю себя».

Цель программы заключается в создании условия для становления у детей старшего дошкольного возраста образа Я в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями.

Предлагаемая нами программа включает в себя три раздела и соответственно три этапа работы:

- «Я среди других»;
- «Что я могу»;
- «Я и другие».

Первый этап реализации программы и соответственно раздела «Я среди других» направлен на формирование у детей дошкольного возраста знаний и представлений о себе. Данные знания и представления соответствуют проективному уровню образа Я, который включает в себя:

- 1) умения определять внешние признаки различий и сходства себя с окружающими людьми;
- 2) умения описывать свой внешний вид и рассказывать о своих предпочтениях;
- 3) умения распознавать свои и чужие эмоциональные состояния;
- 4) умение ориентироваться на одобряемые / неодобряемые взрослыми формы поведения.

Таким образом, осваивая содержание данного раздела программы, ребенок познает себя через отношения с другими. Общаясь и взаимодействуя с окружающими ребенка взрослыми и сверстниками, ребенок учится видеть различия не только в половой принадлежности, но и в особенностях своей внешности, отношении к окружающему миру.

На данном этапе ведущая роль отводится взрослому, который максимально использует ситуации опосредованного познания себя через серию игр, игровых упражнений, а также обсуждение с детьми ситуации выбора в той или иной ситуации.

В Приложении 3 представлены примерные игры, которые можно рекомендовать к использованию на данном этапе реализации программы.

Второй этап реализации содержания программы – «Что я могу» - направлен на закрепление у детей знаний и представлений о схожести со сверстниками и формирования знаний и представлений о собственной уникальности. Работа на данном этапе направлена на формирование следующих умений:

- 1) распознавать внутренние ощущения, чувства и переживания;
- 2) находить источники переживаемых состояний;
- 3) рассказать о своем внешнем виде, своих желаниях и чувствах;
- 4) оценивать результаты собственной деятельности и отношений со сверстниками;
- 5) управлять собственным поведением, ориентируясь на требования окружающих.

На данном этапе реализации программы ведущая роль отводится детской субкультуре. Работа носит отражательный характер, т.е. дети учатся анализировать собственные эмоциональные состояния с ориентацией на принятие и понимание настроения другого. Используемые на данном этапе ситуации, позволяют обогащать словарный запас словами, обозначающими различные эмоциональные состояния, настроения, а также воспитывать и

поддерживать у дошкольников принятие других вне зависимости от внешних качеств, физических недостатков и пр.

Примерный перечень игр, игровых упражнений, который можно использовать на данном этапе, представлен в Приложении 3.

Целью третьего этапа педагогического сопровождения становления образа Я у дошкольников – «Я и другие» - является формирование личностного уровня образа Я. Содержание данного этапа направлено на формирование у детей следующих умений:

- 1) распознавать, оценивать и принимать эмоциональные переживания других людей;
- 2) устанавливать причинно-следственные связи между настроением и отношением окружающих;
- 3) вести диалог со взрослым на личные темы, формировать эмоционально-ценностное отношение к себе;
- 4) регулировать отношения с окружающими через отношение к себе.

Работа воспитателя на данном этапе должна быть направлена на выделение ребенка себя из группы сверстников, обретение нового, значимого для себя, места в социуме.

Основными средствами работы на третьем этапе выступают ситуации социально-личностной презентации, а также оформление ребенком совместно со взрослым личного портфолио «Это Я», в котором представляется информация о становлении и развитии образа Я.

Представим примерное наполнение разделов личного портфолио «Это Я» (Приложение 3).

В данном параграфе представлено описание условий педагогического сопровождения становления образа Я у детей старшего дошкольного возраста в образовательном процессе. Предложенное содержание программы «Я познаю себя», на наш взгляд, будет способствовать эффективности

работы по педагогическому сопровождению становления образа Я у детей дошкольного возраста в образовательном процессе.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Результаты экспериментальной работы по педагогическому сопровождению становления образа Я у дошкольников в образовательном процессе дают нам возможность сделать следующие выводы.

С октября по ноябрь 2018 года на базе МБДОУ д/с № 66 г. Белгорода был проведен констатирующий этап экспериментальной работы, который позволил нам выявить уровень сформированности образа Я у детей старшего дошкольного возраста.

Качественные и количественные результаты констатирующего эксперимента позволили нам констатировать, что у старших дошкольников выявляется средний уровень сформированности образа Я. Данный уровень выявлен у 59,3% обучающихся старшей группы. В процессе выполнения заданий дети демонстрировали способность к познанию образа Я. Их отличает ситуативная самооценка, т.е. дети оценивают себя только по отдельным результатам деятельности; поведением управляют на основе сформированных волевых усилий.

Полученные на констатирующем этапе экспериментальной работы результаты, определили необходимость разработки методического обеспечения педагогического сопровождения становления образа Я у дошкольников в образовательном процессе дошкольной организации.

В нашем исследовании, мы полагаем, основным средством педагогического сопровождения становления образа Я у детей старшего дошкольного возраста, может стать программа «Я познаю себя», цель которой заключается в создании условия для становления у детей старшего

дошкольного возраста образа Я в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Исходя из исследования теоретического аспекта проблемы педагогического сопровождения становления образа Я у детей старшего дошкольного возраста, а также проведения экспериментальной работы с обучающимися старшей группы, можно сделать следующие выводы.

В философии образ Я представлен совокупностью знаний человека о себе и его способностью к осмыслению себя и своей роли в отношениях с миром в целом и отдельными индивидами. Знания могут быть заданы изначально, так и приобретаться в процессе жизнедеятельности.

В зарубежной психологии образ Я рассматривается как совокупность представлений индивида о себе и формируется в процессе взаимоотношений человека с другими людьми.

В отечественной психологии образ Я рассматривается в контексте изучения личности и самосознания и трактуется, как представление человека о себе. В структуре образа Я выделяют когнитивный, эмоционально-оценочный и поведенческий компоненты;

Педагогическая наука основное внимание обращает на поиск условий эффективного формирования образа Я. Большинство авторов сходятся на создании образовательного пространства, отношения ребенка с социальным и предметным миром.

В дошкольном возрасте происходит обогащение когнитивного и аффективного компонентов образа Я за счет накопления социального опыта. Анализируя развитие образа Я в онтогенезе, можно отметить, что когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты образа Я в процессе развития усложняются и совершенствуются. Развитие образа Я на каждом этапе онтогенетического развития предопределяется ведущей деятельностью, опытом общения со взрослыми и сверстниками.

К основным педагогическим условиям становления образа Я у дошкольников в образовательном процессе можно отнести пространство отношения ребенка со значимыми взрослыми; пространство отношения ребенка со сверстниками, которое формируется в пространстве детской субкультуре; предметно-пространственная среда дошкольной образовательной организации, в которой представлены источники, факторы, закономерности и принципы становления образа Я дошкольников.

Результаты констатирующего этапа экспериментальной работы позволяют нам отметить, что 6 детей (22,2%) имеют высокий уровень сформированности образа Я. 16 детей (59,3%) продемонстрировали средний уровень сформированности образа Я. В процессе выполнения заданий дети продемонстрировали способность к познанию образа Я. Их отличает ситуативная самооценка, т.е. дети оценивают себя только по отдельным результатам деятельности; поведением управляют на основе сформированных волевых усилий. У 5 детей (18,5%) выявлен низкий уровень сформированности образа Я. Дети продемонстрировали неполные, фрагментарные знания и представления о себе. Их оценка основана на оценке ближайшего социального окружения. Стратегия выстраивания отношений с окружающими определяется степенью принятия взрослыми поведения детей.

Полученные на констатирующем этапе экспериментальной работы результаты, определили необходимость разработки методического обеспечения педагогического сопровождения становления образа Я у дошкольников в образовательном процессе дошкольной организации.

Мы полагаем, что основным средством педагогического сопровождения становления образа Я у детей старшего дошкольного возраста, может стать программа «Я познаю себя». Цель программы заключается в создании условия для становления у детей старшего дошкольного возраста образа Я в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями.

Предлагаемая нами программа включает в себя три раздела и соответственно три этапа работы: «Я среди других»; «Что я могу»; «Я и другие».

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдуллин А.Г., Тумбасова Е.Р. «Образ Я» как предмет исследования в зарубежной и отечественной психологии // Вестник ЮУрГУ. – 2012. - № 6. – С. 3-11. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/obraz-ya-kak-predmet-issledovaniya-v-zarubezhnoy-i-otechestvennoy-psihologii>
2. Абраменкова В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во Модэк, 2000.
3. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 301 с.
4. Ананьев Б.Г. К постановке проблемы развития детского самосознания//Избран. псих. тр.: В 2 тт. – М., 1980. – Т. 2.
5. Анкутдинова Н.Е. Особенности осознания своих умений у детей 5-7 лет. Автореф. дисс..... канд. пед. наук. – М., 1959. – 21 с.
6. Белобрыкина О.А. Развитие самосознания в детском возрасте: Монография. – Новосибирск: НГПУ, 2003. – 215 с.
7. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М., 1986. – 420 с.
8. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 2000. – 464 с.
9. Валлон А. Психическое развитие ребенка. – М., 1968. – 195 с.
10. Вединянина В.А. Субъект Я как педагогическая проблема. Дисс. д-ра пед. наук. – М., 1998. – 43 с.
11. Возрастная педагогическая психология: Хрестоматия. Учебное пособие для студ. высш. учеб завед. Сос. И.В. Дубровина, А.М. Прихожан. – М., 2001. – 368 с.
12. Выготский Л.С. Развитие личности и мировоззрения ребенка//Психология личности. В 2 тт. – Самара, 1999. Т. 2. – С. 160-165

13. Граборовская Л.В. Педагогические условия развития образа Я ребенка старшего дошкольного возраста. Автореферат дисс.... канд. пед. наук. – Рн/Д, 2001.
14. Декарт Р. Сочинение: В 2-х тт. – М., 1989.
15. Детство примерная образовательная программа дошкольного образования. / Т. И. Бабаева, А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцева и др. — СПб. : ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2014. — 356 с.
16. Джемс У. Психология/Под ред. Л.А. Петровской. – М.: Педагогика, 1998. – 368 с.
17. Дошкольное образование в России: сб. действующих нормативно-правовых документов и научно-методических материалов. – М.: АСТ, 1997. – 197 с.
18. Дубровина И.В. Рабочая книга школьного психолога. – М., 1991. – с. 31
19. Захаров А.И. Неврозы у детей и психотерапия. – СПб, 2000. – 336 с.
20. Захарова А.В. Генезис самооценки. Автореферат дисс....канд. псих. наук. – М., 1993.
21. Зеньковский В.В. Психология детства/Отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. – М.: Школа пресс, 1996. – 336 с.
22. Иванова Н.В., Бардинова Е.Ю., Калинина А.М. Социальное развитие детей в ДОУ. – М.: Сфера, 2008.
23. Иванова Н.В. Особенности и значение детской субкультуры. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus_show_archives.php?archive=1194448667&id=1193918819&start_from=&subaction=showfull&ucat (дата обращения: 12.02.2019)
24. Истоки: Примерная образовательная программа дошкольного образования. — 5-е изд. — М.: ТЦ Сфера, 2014. — 161 с.

25. Кащенко В.П. Педагогическая коррекция. Исправление недостатков характера и поведения у детей и подростков. Пособие для студентов. – М., 2000. – 304 с.
26. Клопотова Н.В. Изучение субкультуры современных дошкольников // Дошкольное воспитание. – 2017. - № 1. – С. 87-91.
27. Козлова С.А. Теория и методика ознакомления дошкольников с окружающей действительностью. - М.: Академия, 1998. – 159 с.
28. Козлова С.А. Я - человек: программа приобщения ребенка к социальному миру//Дошкольное воспитание. – 1996. - № 1. – С. 59-66.
29. Кон И.С. В поисках себя: Личность и её самосознание. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.
30. Кон И.С. Открытие Я. – М.: Политиздат, 1978. – 367 с.
31. Корепанова М.В. Теория и практика становления образа Я дошкольника. Монография. – Волгоград: Перемена, 2001. – 240 с.
32. Кудрявцев В.Т., Уразалиева Г.К. Личностный рост ребенка в ДО. – М.: МАКС-Пресс, 2005. – 390 с.
33. Леонтьев Д.А. Очерк психологии личности. – М., 1997. – 64 с. –
34. Лисина М.И., Сильвестру А.И. Психология самопознания у дошкольников. – Кишинёв, 1983. – 111 с.
35. Локк Д. Сочинения. Том 1/Под ред. А.Л. Субботина. – М.: Мысль, 1985. – 622 с.
36. Маейрс Д. Социальная психология/Пер. с англ. – СПб.: Питер, 1996.
37. Майорова-Щеглова С.Н. Детская субкультура – неинституционализированный сектор детства. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.childsoc.ru/doc/child_sub_kult.pdf (дата обращения: 21.02.2019)
38. Маланов И.А. Понятие «образовательное пространство» как педагогическая категория. [Электронный ресурс]. Режим доступа:

<https://cyberleninka.ru/article/v/ponyatie-obrazovatelnoe-prostranstvo-kak-pedagogicheskaya-kategoriya> (дата обращения: 19.02.2019)

39. Маслоу А. Самоактуализация//Психология личности. – М., 1982.
40. Мерлин В.С. Психология индивидуальности. – М.: МОДЭК: МПСИ, 2009. – 544 с.
41. Мид М. Культура и мир детства. – М.: Директ-медиа, 2008.
42. Мухина В.С. Проблема генезиса личности. – М., 1985. – 187 с.
43. Мясищев В.Н. Понятие личности в аспектах нормы и патологии//Психология личности//Сост. Д.Я. Райгородский. – Самара: Издат. дом «БАХАРАХ», 1999.
44. Непомнящая Н.И. Становление личности ребенка 6-7 лет. – М., 1992. – 160 с.
45. Непомнящая Н.И. Ценность как центральный компонент психической структуры личности//Вопросы психологии. – 1980. - № 1. – С. 20-30.
46. Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе. – М., 2001. – 256 с.
47. Никовская И.М., Грановская Р.М. Психологическая защита у детей. – СПб, 2001. – 507 с.
48. Нонг Хань Банг Педагогические условия формирования образа Я ребёнка в период перехода от дошкольного к младшему школьному возрасту. Автореферат дисс.....канд пед. наук. – Волгоград, 2004.
49. Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. – СПб.: Питер, 1999.
50. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования (пилотный вариант) / Под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. — М.: Мозаика синтез, 2014.

51. Панасенко К.Е., Коптева О.Д. Самопрезентация дошкольников с нарушением речевого развития. Монография. – Белгород: Изд-во «Гик», 2006.

52. Панасенко К. Е. Эмоционально-оценочный компонент образа Я дошкольников с нарушением речевого развития // Молодой ученый. — 2016. — №26. — С. 599-602. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/130/36147/> (дата обращения: 06.03.2019).

53. Панасенко К.Е. Самопрезентация дошкольников с нарушением речи: психолингвистический анализ // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. LIV междунар. науч.-практ. конф. № 7(53). – Новосибирск: СибАК, 2015. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://sibac.info/conf/pedagog/liv/42604> (дата обращения: 12.11.2018).

54. Петровский В.А. Психология неадаптивной активности. – М., 1994.

55. Петровский В.А., Ярошевский М.Г. Психология. – М.: Высшая школа, 2001. – 512 с.

56. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. – М., 1969. – 659 с.

57. Попкова Т.Д. Детская субкультура как социальный феномен. – Пермь: Изд-во Перм.гос.ун-та, 2010.

58. Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 15 мая 2013 г. N 26 г. Москва «Об утверждении СанПиН 2.4.1.3049-13 «Санитарно эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://rg.ru/2013/07/19/sanpin-dok.html> (дата обращения: 24.11.2018 г.)

59. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного

стандарта дошкольного образования» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (дата обращения: 12.11.2018)

60. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://fgosreestr.ru/> (дата обращения 12.11.2018)

61. Психолог в детском дошкольном учреждении: Методические рекомендации к практической деятельности/Под ред. Т.В. Лаврентьевой. – М., 1996. – 144 с.

62. Психология личности: Хрестоматия. В 2 тт. – Самара, 1999.

63. Психолого-педагогические проблемы становления личности и индивидуальности в детском возрасте/Под ред. И.В. Дубровиной. – М., 1980.

64. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека/Общ. ред. Исениной Е.И. – М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 480 с.

65. Рубинштейн С.Л. Психология личности. Т. 1. – М., 1999. – 240 с.

66. Русяева И.А. Философские аспекты Я-концепции: корни психологических защит // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2012. - № 11. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/filosofskie-aspekty-ya-kontseptsii-korni-psihologicheskikh-zaschit> (дата обращения: 09.10.2018)

67. Рылеева Е.В. Программа развития самосознания в речевой активности «Открой себя». – М., 1999. – 48 с.

68. Сартр Ж.П. Экзистенциализм – это гуманизм//Сумерки богов/Сост. и общ. ред. А.А. Яковлев. – М.: Политиздат, 1989.

69. Сенько Т.В. Успех и признание в группе: старший дошкольный возраст. – М., 1991. – 112 с.

70. Сильвестру А.И. Основные факторы развития образа Я самого себя у дошкольников/В кн. Исследования по проблемам возрастной и педагогической психологии. – М., 1980. – С. 119-139.

71. Слуцкий В.М. Влияние оценки взрослого на формирование отношений к себе у детей. Автореф. дисс. канд. психол. наук. – М., 1986. – 22 с.
72. Смирнова Е.О. Детская психология. Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. – М., 2003. – 368 с.
73. Смирнова Е.О. Современная детская субкультура // Консультативная психология и психотерапия. – 2015. - № 4.
74. Соколова Е.Т. Самосознание: самооценка при аномалиях личности. – М.: МГУ, 1989. – 278 с.
75. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание. – М.: Политиздат, 1972. – 303 с.
76. Спиркин А.Г. Философия. – М.: Юрайт, 2011. – 832 с.
77. Стеркина Р.Б. Некоторые особенности самооценки детей дошкольного возраста//Воспитание, обучение и психическое развитие. – М., 1977. – С. 16-23
78. Столин В.В. Самосознание личности. – М., 1983. – 286 с.
79. Фельдштейн Д.И. Детство как социально-психологический феномен и особое состояние развития // Вопросы психологии. – 1998. - № 1. – С. 3-19.
80. Философия. – СПб.: Изд-во ДНК, 2001. – 536 с.
81. Фрейд З. Психология «Я» и защитные механизмы. – М.: Педагогика, 1983.
82. Френе С. Избранные педагогические сочинения. – М.: Прогресс, 1990. – 156 с.
83. Хрестоматия по философии. Учебное пособие/Под ред. А.А. Радугина. – М.: Центр, 2001. – 413 с.
84. Хьелл Л. Теории личности. – СПб.: Питер-Пресс, 2009. – 608 с.
85. Чамата П.Р. К вопросу о генезисе самосознания личности//Проблемы сознания. – М., 1968. – С. 230-235.

86. Чеснокова Е.П. О детской субкультуре. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://vscolu.ru/articles/o-detskoj-subkulture.html>. (дата обращения: 11.02.2019)
87. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. – М., 1977. – 144 с.
88. Шендрик И.Г. Образовательное пространство: теоретико-методологический аспект // Образование и наука. – 2001. - № 5. – С. 38-41.
89. Шибутани Т. Социальная психология. – М., 1969.
90. Шумилова А.А. Специфика детской субкультуры. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/spetsifika-detskoy-subkultury> (дата обращения: 29.01.2019)
91. Эриксон Э. Детство и общество. – СПб.: Ленато АСТ, 1996. – 590 с.
92. Якобсон С.Г., Морева Г.И. Образ себя и моральное поведение дошкольников//Вопросы психологии. – 1989. - № 6. – С. 34-42.

ПРИЛОЖЕНИЕ