РЕБЁНОК И ОБЩЕСТВО

Научно-практический ежеквартальный рецензируемый журнал

ISSN 2410-2644 ; УДК 373.2+372; ВВК 74.01

№3
(2015)

Тема номера

Психология и педагогика раннего и дошкольного возраста

Специальный выпуск исследований студентов и преподавателей к 25 летию кафедры «Педагогики дошкольного образования» Волгоградского государственного социально-педагогического университета

Главный редактор

Корепанова Марина Васильевна, д.п.н., профессор, Волгоградский государственный социально-педагогический университет

Заместители главного редактора

Геркушенко Светлана Владимировна, к.п.н., доцент, Волгоградский государственный социально-педагогический университет
Гончарова Ольга Витальевна, к.п.н., доцент, Волгоградский государственный социально-педагогический университет
Геркушенко Георгий Геннадьевич, к.т.н., доцент, Волгоградский государственный технический университет

Адрес редакции:

400131, Волгоградская область, г.Волгоград, пр.им. В.И.Ленина, д.27, ФГБОУ ВПО Волгоградский государственный социально-педагогический университет, Кафедра педагогики дошкольного образования,
Международный центр проблем детства и образования.

E-mail: info@childandsociety.ru

При перепечатке материалов ссылка на журнал обязательна.
Мнение редакции может не совпадать с точкой зрения авторов публикуемых материалов. Ответственность за содержание рекламы несут рекламодатели.

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.
Свидетельство о регистрации ЭЛ№ФС77-58965

Данный выпуск журнала осуществляется в рамках проекта № 14-06-12004 поддержанного Российским Гуманитарным Научным Фондом

Архив журнала «Ребёнок и общество» в сети Интернет
http://www.childandsociety.ru

СОДЕРЖАНИЕ

1. От редакции 4
2. РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ В САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 5
Акулич Ярослава Игоревна
Гончарова Ольга Витальевна
3. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РЕБЕНКА В ПЕРИОД КРИЗИСА ТРЕХ ЛЕТ 15
Белова Наталья Васильевна.
Спицына Валерия Вячеславовна
4. РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ВОСПИТАТЕЛЮ 22
Горбачева Екатерина Олеговна
Спицына Валерия Вячеславовна
5. ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 27
Киквадзе Елена Валерьевна,
Спицына Валерия Вячеславовна
6. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДЕТСКОГО САДА С РОДИТЕЛЯМИ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ РЕАЛИЗАЦИИ КУЛЬТУРНЫХ ПРАКТИК ДОШКОЛЬНИКОВ 33
Корепанова Марина Васильевна
Полякова Светлана Николаевна
7. ВЛИЯНИЕ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ НА ОБЩЕНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО СВЕРСТНИКАМИ 36
Корнилович Юлия Сергеевна
Спицына Валерия Вячеславовна
8. ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ДЕТЕЙ 6-7ЛЕТ 40
Некрасова Ангелина Юрьевна
Спицына Валерия Вячеславовна
Яковлева Ольга Викторовна
9. РАЗВИТИЕ ВОСПРИЯТИЯ В РАННЕМ ДЕТСТВЕ 49
Беспоместных Нина Константиновна
Спицына Валерия Вячеславовна
10. РАЗВИТИЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАННЕМ ДЕТСТВЕ 57
Аверьянова Кристина Владимировна
Спицына Валерия Вячеславовна
11. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК СРЕДСТВА ОРГАНИЗАЦИИ МУЗЫКАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ 63
Кузьмина Галина Алексеевна
Гончарова Ольга Витальевна
12. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЁНКА В ПЕРИОД КРИЗИСА ОДНОГО ГОДА 71
Мулдашева Татьяна Константиновна
Спицына Валерия Вячеславовна

От редакции

Уважаемые коллеги!

Вашему вниманию предлагается следующий выпуск электронного научно-практического журнала «Ребенок и общество», который посвящен 25-летию кафедры педагогики дошкольного образования Волгоградского государственного социально-педагогического университета (ВГСПУ). Согласно основным направлениям научной работы кафедры данный выпуск посвящен психологическим и педагогическим аспектам развития ребенка в раннем и дошкольном возрасте. На страницах журнала мы знакомим вас с содержанием и результатами научно-исследовательской работы студентов и преподавателей кафедры.

Ряд статей данного выпуска посвящены развитию ребенка в раннем возрасте. Ранний возраст — период наиболее активного и интенсивного развития ребенка. Именно в этом возрасте происходит становление основных психических функций человека.

В настоящем номере рассмотрены вопросы психологического сопровождения ребенка в критические периоды раннего детства, представлены результаты экспериментальной работы по выявлению уровня развития восприятия в раннем детстве, дана характеристика процессу развития игровой деятельности детей до 3 лет.

Кроме того, в номере представлены исследования преподавателей и студентов ВГСПУ по различным вопросам образования ребенка в период дошкольного детства.

Поднимаются вопросы использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в работе педагога дошкольного профиля. Делается вывод о значительном влиянии ИКТ на интеллектуальную, нравственную и эстетическую сферу развития ребенка, рассматривается использование ИКТ в музыкальном воспитании дошкольников.

Авторы предлагаемого выпуска не обошли вниманием вопросы готовности к школе. Представлены результаты опытно-экспериментального изучения особенностей мотивационной готовности дошкольников к обучению в школе. Значимость данной тематики обусловлена тем, что в современных условиях отмечается значительный рост числа детей, имеющих или приобретающих «мотивационный вакуум», когда предъявляемый школой уровень требований оказывается для них недосягаемым как вследствие индивидуальных способностей, так и ввиду отсутствия интереса к его достижению.

Читателю предлагается также статья о влиянии детско-родительских отношений на взаимоотношения ребёнка со сверстниками. Дана программа коррекции детско-родительских отношений, причем делается вывод, что в психологической коррекции нуждаются и дети, и их родители.

Таким образом, статьи, опубликованные в сегодняшнем номере, являются результатом продуктивного взаимодействия опытных и начинающих исследователей в области дошкольного образования. Пожелаем творческих успехов нашим авторам и еще раз поздравим кафедру педагогики дошкольного образования ВГСПУ с юбилеем!

***Геркушенко Светлана Владимировна**, канд. пед.наук, доцент кафедры дошкольного образования ФГБОУ ВПО «ВГСПУ» г. Волгограда, руководитель-организатор Международного Центра проблем Детства и образования, зам. главного редактора научно-практического журнала «Ребенок и общество».*

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ В САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Акулич Ярослава Игоревна
Студентка 3 курса факультета Дошкольного и Начального Образования Волгоградского государственного социально-педагогического университета, г.Волгоград.
Yaroslavaakulich@yandex.ru

Гончарова Ольга Витальевна
кандидат педагогических наук, доцент
Волгоградский государственный социально-педагогический университет, кафедра педагогики дошкольного образования, г. Волгоград.
goncharovao@inbox.ru

Аннотация. В статье представлена характеристика и значение творческих способностей для детей дошкольного возраста, описывается механизм стимулирования самостоятельной музыкальной деятельности с помощью использования нестандартного музыкального оборудования и её значение в развитии творческих способностей.
Ключевые слова: дошкольники; самостоятельная музыкальная деятельность; нестандартное музыкальное оборудование; предметно-пространственная развивающая среда; творческое музицирование; творческие способности

В условиях современного общества от человека требуются не только интеллектуальные способности в решении поставленных задач, но и творческие способности, предполагающие как нестандартное мышление, так и способность создавать новые способы действий.

Наибольшее значения для становления способностей, в том числе и творческих, имеет дошкольный возраст. Лейтес Н.С. выделяет качественное своеобразие детских способностей, которое заключается в чуткости к образным впечатлениям, в богатстве воображения и любознательности [1].

Творческие способности представляют собой синтез свойств и особенностей личности, характеризующих степень их соответствия требованиям творческой деятельности и обусловливающих уровень ее результативности. Они играют значимую роль в развитии и становлении личности ребенка, оказывая непосредственное воздействие на интеллект, память, мышление, речь, восприятие и воображение, кроме того развивается мотивационная, эмоционально-волевая сферы ребёнка, нравственные качества, эстетические чувства.

Творческие способности в области музыки, согласно Картавцевой М.Т., начинают формироваться в дошкольном детстве, то есть развитие этих способностей в дошкольном возрасте является наиболее эффективным, благодаря его сензитивности [2].

К музыкальным способностям Теплов Б.М. относит:

1) Ладовое чувство, т.е. способность эмоционально различать ладовые функции звуков мелодии (образует основу эмоциональной отзывчивости

на музыку). У детей дошкольного возраста данная способность проявляется в любови и интересе к слушанию музыки.

2) Музыкально-слуховые представления (воспроизведение по слуху мелодии) образуют основное ядро музыкальной памяти и музыкального воображения.
3) Музыкально-ритмическое чувство (способность активно переживать музыку) [3].

Эти способности связаны с любым видом музыкальной деятельности и образуют основное ядро музыкальности. Они представляют собой часть общих способностей, которые развиваются в музыкальной деятельности и оказывают непосредственное влияние на развитие творческих способностей, т.е. стремления у ребёнка создать что-то новое, свое, наполнить новым содержанием свои познания в музыкальной деятельности. Таким образом отделить творческие способности от музыкальных практически невозможно, т.к. они пронизывают их и развиваются параллельно.

Творческие способности детей дошкольного возраста активно формируются в художественно-эстетической деятельности, как ни в какой другой, поскольку она соответствует их психолого-возрастным особенностям, т.е. является природосообразной.

Это связано с тем, что художественно-эстетическое развитие детей формирует ценностно-смысловое восприятие, понимание произведений искусства и эстетическое отношение к окружающему миру, что позволяет ребёнку проявлять фантазию и творчество, накапливать опыт творческой деятельности и вырабатывать способы ее осуществления.

Одним из направлений художественно-эстетической деятельности является музыкальное воспитание. Оно позволяет ребёнку познавать мир, обогащает его культурный опыт, помогает практиковаться в первых опытах творчества, так как музыка – это способ самовыражения ребёнка. Слушая музыку, ребенок представляет художественный образ, пробует воплотить его через различные виды музыкальной деятельности и в этом заключается проявление творческого отношения к ней, обеспечивающее развитие творческих способностей.

Одной из главных форм в процессе образования и воспитания детей в детском саду является самостоятельная деятельность детей. Такая деятельность является эффективной моделью организации образовательного процесса детей дошкольного возраста. Она обеспечивает каждому ребёнку выбор деятельности по интересам и позволяет ему взаимодействовать со сверстниками или действовать индивидуально. Самостоятельная деятельность в дошкольном возрасте может носить как репродуктивный, так и творческий характер. Во втором случае такая деятельность будет способствовать развитию сознания, самоконтроля, самооценки и творчества.

Применительно к детям дошкольного возраста самостоятельную деятельность можно определить как свойство личности, характеризующееся совокупностью средств, знаний, умений и побуждений к действию [4].

Самостоятельная деятельность дошкольников имеет определенную структуру, которую так же можно применить и к самостоятельной музыкальной деятельности:

- Возникновение художественного замысла, основанного на мотивах и художественном опыте ребенка (осуществляется выбор вида

деятельности, привлечение участников, распределение ролей, подготовка материалов);

- Самостоятельные действия по реализации замысла, определяемые уровнем владения способами переноса имеющегося опыта в новые условия;
- Совершенствование и коррекция замысла и способов реализации;
- Формы самостоятельной музыкальной деятельности. Факторы, влияющие на ее возникновение и протекание [5].

Самостоятельная деятельность ребенка может проявляться в игре, в продуктивных видах деятельности, а также в музыкальной деятельности. Самостоятельная музыкальная деятельность возникает непосредственно по инициативе детей, это один из показателей высокого уровня развития умений и навыков, способностей переносить разнообразные музыкальные действия в повседневную жизнь. Важной задачей педагога является обучение ребенка применять накопленный им музыкальный опыт, сформированные музыкальные умения и навыки в новых условиях, в самостоятельной музыкальной деятельности по своим интересами желаниям.

То есть самостоятельная музыкальная деятельность дошкольников является эффективной моделью организации образовательного процесса, при правильной её организации педагогом она может приобрести творческий характер и обеспечивать широкие возможности для развития личности ребёнка, раскрытия его творческого потенциала.

Таким образом, одним из наиболее эффективных средств развития творческих способностей дошкольников является самостоятельная деятельность, но и она не возникает без помощи педагога, который может организовать среду, как мощный фактор её становления. Одним из компонентов такой среды является оборудование, которое бы стимулировало инициативу и творчество ребёнка, нестандартное музыкальное оборудование относится к этой категории, т.к. инструменты, изготовленные своими руками из подручных средств яркие, оригинальные, несмотря на свою простоту, несложные в своём использовании. То есть предметно-пространственная развивающая среда, включающая нестандартное музыкальное оборудование, стимулирует самостоятельную деятельность детей, пробуждает в них желание творческого музицирования, обеспечивая развитие творческих способностей.

Для успешного развития творческих способностей дошкольников в процессе самостоятельной музыкальной деятельности, стимулируемой созданием соответствующих условий (прежде всего наличием нестандартного оборудования) мы выстраивали работу в несколько этапов.

Первый этап – подготовка и внедрение оборудования, как важного условия стимулирования, появления и осуществления самостоятельной музыкальной деятельности.

Для того, чтобы дети могли реализовать свои игровые замыслы в самостоятельной музыкальной деятельности, необходимо предоставить им оборудование, которое, кроме того, способствовало бы и развитию их творческих способностей. Как мы выяснили, таким оборудованием является нестандартное музыкальное оборудование, то есть инструменты, сделанные своими руками.

Нами было подготовлено нестандартное музыкальное оборудование шести типов, в зависимости от характера их звучания, а именно:

- звенящие (палка-звенелка, звонкие браслеты) (рис 1);

- свистящие (свистулька, бумажная трель) (рис.2);
- стучащие (барабаны, кастаньетка, мини барабанчики) (Рис.3);
- струнные (резонатор, гитара) (Рис.4);
- шумящие (маракасы, шуршалка), трещащие (трещетка) (Рис.5).

Рисунок 1. Звенящие (палка-звенелка, звонкие браслеты)

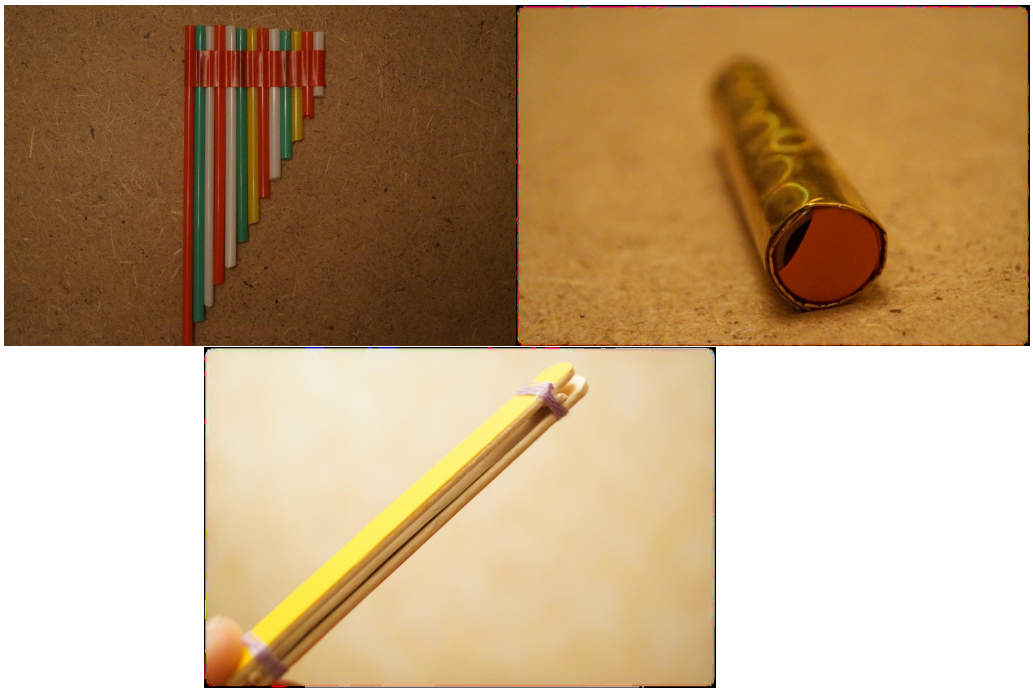

Рисунок 2. Свистящие (свистулька, бумажная трель)

Рисунок 3. стучащие (барабаны, кастаньетка, мини барабанчики)

Рисунок 4. струнные (резонатор, гитара)

Рисунок 5. шумящие (маракасы, шуршалка), трещащие (трещетка)

Оборудование изготовлялось из бросового материала, что делает его не затратным и доступным, оформлялось ярким материалом, благодаря чему оно становится привлекательным для детей.

Второй этап – ознакомление с новыми способами действий с нестандартным музыкальным оборудованием (обогащение опыта, как важного условия для появления и осуществления самостоятельной музыкальной деятельности).

Для того, чтобы активизировать самостоятельную музыкальную деятельность детей необходимо расширить их музыкальный опыт. Благодаря нестандартному музыкальному оборудованию (НМО) этот процесс протекает в творческой, интересной для детей форме.

Детское творчество тесно связано с игрой, оно не столько основано на знаниях, умениях и навыках ребёнка, сколько развивает их, способствуя становлению личности. Поэтому мы использовали комплекс музыкально-дидактических игр для обогащения опыта детей и создания условий для творческого развития.

Комплекс состоит из восьми игр, направленных на формирование координации движений и чувства ритма, определения направления движения звука, умения ориентироваться в пространстве, развития слухового внимания, восприятия на слух звуков, умения дифференцировать музыкальные инструменты по их звучанию, импровизационные умения, чувство ритма. В ходе проведения всех игр дети приобретают новые способы действия, умения и навыки работы с НМО, без которых осуществление творческой деятельности невозможно.

1. Игра "Тихо – громко" направлена на развитие координации движений и чувства ритма. Здесь водящий, используя НМО, играет тихо, потом громко и очень громко. Соответственно звучанию дети выполняют движения: под тихий звук идут на носочках, под громкий – полным шагом, под более громкий – бегут. Кто ошибся, тот становится в конце колонны. Самые внимательные становятся впереди (Рис.6).

Рисунок 6.

Дети могут импровизировать в выборе способа извлечения звука (разного ритма и темпа, извлекая звук руками, палочками и пр.) в выборе самого инструмента; кроме того, в игру можно внести музыкально-ритмические движения (движения рук, хлопки и др.). Особый интерес вызывают движения, дополняющие обычную ходьбу, как, например, поочередные хлопки и притопы.

2. Игра "Угадай, где позвонили" учит детей определять направление звука.

Её можно проводить в разных вариациях. В первом случае дети сидят по 3 группы в разных местах помещения, в каждой группе находится звучащий инструмент. Выбирается водящий. Ему предлагает закрыть глаза, угадать, где позвонили, и показать направление рукой. Если ребенок правильно указывает направление, педагог дает команду, и водящий открывает глаза. Тот, кто позвонил, встает и показывает звучащий предмет. Если водящий укажет неправильное направление, он снова водит, пока не угадает.

Во втором случаем водящему завязывают глаза шарфом, остальные дети встают в круг. У некоторых из них в руках НМО маракасы. Дети по очереди гремят ими, а водящий поворачивается к тому месту, откуда слышен звук, и, не открывая глаз, рукой показывает направление. Второй вариант игры сложнее и больше подходит для старшего дошкольного возраста, для усложнения первого варианта можно дать задачу детям извлекать звук сначала очень тихо и только если ведущий не угадывает чуть громче. Такой вариант игры интереснее детям, они увлекаются процессом и стараются делать всё постепенно и аккуратно.

3. Игра "Где звенит" развивает умение ориентироваться в пространстве. Педагог дает одному ребенку инструмент, а остальным детям предлагает отвернуться и не смотреть, куда спрячется их товарищ. Водящий прячется где-либо в комнате или выходит за дверь и звонит. Дети по направлению звука его отыскивают.

Так же, как и в игре «Угадай, где позвонили», водящий сначала может извлекать звук очень тихо, постепенно его увеличивая.

4. Цель игры «Найди пару» развить слуховое внимания и восприятие на слух звуков. Используются НМО маракасы с разным наполнением (фасоль, рис, гречка). Педагог предлагает детям прослушать звучание баночек и найти им пары, звучащие одинаково. Порой между детьми возникают споры о том, одинаков ли звук, но в конце концов дети приходят к общему мнению, внимательно прислушиваясь к звукам.

Чтобы игра была наиболее интересной можно предложить детям отгадать, что же издаёт такой звук внутри маракасов, открыть их вместе с ними и проверить отгадали или нет. Это особенно для них увлекательно, они как будто приоткрывают завесу тайны, пытаясь понять, что же внутри.

5. Игра «Угадай-ка» проводится после «Найди пару», чтобы детям уже было знакомы звуки, издаваемые ими. Эта игра развивает слуховое внимание, восприятие звуков на слух. Также используются НМО маракасы с разным наполнением (фасоль, рис, гречка) и небольшая ширма. Педагог предлагает детям отгадать, что находится внутри маракасов, издавая им звук за ширмой, ребенок, который отгадал, становится водящим и сам выбирает НМО с другим наполнителем. Процесс игры увлекателен для детей, они с большим интересом выдвигают предположения и проверяют их.

6. В игре «Найди домик» ведущему и остальным играющим раздаются НМО маракасы, наполненные разными крупами, задача водящего найти инструмент,

издающий тот же звук, что и его, т.е. найти свой домик. Затем дети меняются инструментами, выбирается новый ведущий. Дети пытаются как бы обмануть водящего, говоря ему, что именно у него подходящий инструмент, однако это только подзадоривает и ребёнок с радостью от своего успеха находит нужный звук.

7. Игра «Песенка инструментов» развивает умения дифференцировать музыкальные инструменты по их звучанию, импровизационные умения, чувство ритма. Каждый ребенок в этой игре выбирает понравившееся НМО и садится в круг. Педагог знакомит детей с правилами (когда педагог проговаривает первую строчку, в которой говорится какие инструменты должны заиграть, дети, у которых соответствующий инструмент, три раза отбивают им ритм, вторую строчку повторяют дети все вместе, а затем следует короткая импровизация).

Звенящие дружно нам скажут: «Привет!» (3 раза)
И их услышит весь свет! Весь свет!
(свободная импровизация)
Свистящие дружно нам скажут: «Привет!» (3 раза)
И их услышит весь свет! Весь свет!
(свободная импровизация)
Стучащие дружно нам скажут: «Привет!» (3 раза)
И их услышит весь свет! Весь свет!
(свободная импровизация)
Шумящие дружно нам скажут: «Привет!» (3 раза)
И их услышит весь свет! Весь свет!
(свободная импровизация)

При этом дети могут топать ногами в ритм и меняться инструментами, когда песенку запоют снова. При первом проведении игры дети путались в том, какие инструменты должны звучать, свободная импровизация состояла из гула инструментов, однако потом никаких затруднений эта игра не вызывала, а импровизация стала иметь не хаотичный характер, а вполне организованный, дети стали продумывать кто вступит первый, как лучше «потрясти инструментом».

8*. В игре «Поймай, если сможешь»* всем детям, кроме ведущего надеваются на руки НМО звонкие браслеты, ведущему шарфом завязываются глаза, его задача поймать как можно больше ребят, которые должны стараться изворачиваться от него и при этом не выдать свое движение звоном браслетов. Детям так же говорят, что браслеты трогать нельзя, а чтобы их было не слышно двигаться плавно.

Помимо браслетов можно раздать и другое НМО, но тогда дети должны специально издавать звуки для привлечения водящего. Т.к. игра имеет подвижный характер она вызывает у детей бурю эмоций, они с радостью выполняют и роль водящего и роль «поймашек».

Третий этап – опосредованное руководство самостоятельной музыкальной деятельностью детей. После того, как дети ознакомились с новыми способами действия с нестандартным музыкальным оборудованием и у них имеется некоторый опыт музыкально-исполнительской, музыкально-игровой деятельности, через опосредованное педагогическое воздействие педагог направляет деятельность детей, создает условия для ее успешного осуществления (вносит новое оборудование, показывает новые способы действий с ним, его применение в различных играх, обогащая специальную предметно-развивающую среду), т.е. косвенно руководит музыкально-исполнительской деятельностью дошкольников.

На этом этапе особенно важно стимулирование и поощрение самостоятельной деятельности детей.

Педагог, незаметно для ребенка, побуждает его к самостоятельной деятельности: задает вопрос об использовании инструмента, о звуке, который он издает, узнает его эмоциональный отзыв, можно попросить ребенка сыграть что-нибудь для других детей или научить кого-то из группы своему способу игре на инструменте.

Когда ребенок самостоятельно находит необходимый прием исполнения или создает новый, свой, то педагог может использовать метод формирования способов самостоятельных действий. Так, задав вопросы «а как можно сыграть иначе?», «что бы ты ещё придумал?», мы ненавязчиво помогаем ребенку найти разнообразные приемы и решения.

Кроме того, используется метод проблемного воспитания и обучения, при котором дети самостоятельно решают поставленные задачи на основе имеющихся у них представлений, знаний и умений. Например, педагог может предложить ребёнку придумать новое правило в игре, чтобы использовалось больше инструментов; или использовать НМО по-другому, не так как задано изначально; придумать ритм, который бы повторяли остальные дети; сымпровизировать на инструменте и другое. То есть действуя самостоятельно, ребенок творчески использует то, что ранее было в его опыте, который обогащает педагог.

Таким образом, мы видим, что самостоятельная музыкальная деятельность играет значимую роль в развитии творческих способностей дошкольников, т.к. обеспечивает индивидуальный выбор ребёнком деятельности по его интересам, способностям и позволяет ему в полной мере раскрыть свой творческий потенциал благодаря возможности перенесения ранее приобретенного опыта в новые условия, преобразовать умения и усовершенствовать навыки, при этом задачи ребёнок отбирает и ставит самостоятельно, согласно его склонностям и возможностям.

Ссылки на источники:

1. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. – М.: Наука, 2003.
2. Лейтес Н.С. Способности и одаренность в детские годы - М.: Издательский центр «Академия», 2007. 624 с.
3. Картавцева М.Т. Структура музыкально-творческих способностей // Вестник МГУКИ. – М.: МГУКИ, 2007. – № 4.
4. Кононова И., Ежкова Н. Подготовка детей к самостоятельной деятельности. // Дошкольное воспитание, 1991 - № 6. – С. 11-14
5. Ветлугина Н.А. Музыкальное развитие ребенка. - М.: Просвещение 1968 - 415 с.

DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF PRESCHOOL CHILDREN IN AN INDEPENDENT MUSICAL ACTIVITY

Akulich Yaroslava
3rd year student of the Faculty of preschool and primary education Volgograd State Pedagogical University, Volgograd.
Yaroslavaakulich@yandex.ru

Goncharova Olga
PhD, Associate Professor
Volgograd State Pedagogical University, Department of pedagogy of preschool education, Volgograd.
goncharovao@inbox.ru

Annotation. The article presents the characteristics and value of the creative abilities of children of preschool age, describes the mechanism of stimulation of independent musical activities through the use of custom music equipment and its importance in the development of creative abilities.
Key words: preschool children, an independent musical activity, unconventional musical equipment, object-spatial developing environment, creative music-making, creativity.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РЕБЕНКА В ПЕРИОД КРИЗИСА ТРЕХ ЛЕТ

Белова Наталья Васильевна
Студент, Волгоградский государственный социально-педагогический университет,
Воспитатель МОУ детский сад №285, г. Волгоград.
flemhen@yandex.ru

Спицына Валерия Вячеславовна
Старший преподаватель; Волгоградский государственный социально-педагогический университет; г. Волгоград.
valeri-onto@yandex.ru

Аннотация. Данная статья посвящена вопросу исследования влияния психологического сопровождения на проживание ребенком кризиса трех лет и развитие предметной деятельности.
Ключевые слова: психологическое сопровождение; кризис трех лет; предметная деятельность; конструктивное проживание; «гордость за достижения»

В последние годы внимание многих психологов во всем мире привлечено к проблемам раннего детства. Это далеко не случайно, так как выясняется, что ранний возраст является периодом наиболее интенсивного развития, когда закладывается основа физического, психического и нравственного здоровья.

На протяжении раннего детства происходят качественные изменения в развитии личности ребенка, которые выражаются в изменении отношения к предметному миру, окружающим людям и к самому себе. Непростой и противоречивый процесс формирования новых отношений нередко приводит к аффективным реакциям, которые особенно ярко проявляют себя в конце раннего детства. К трем годам у ребенка возникают определенные устойчивые желания, часто противоречащие мнению или требованиям взрослого. Сильно возросшее к концу раннего возраста стремление к самостоятельности и независимости от взрослого, как в действиях, так и в желаниях ребенка, ведет к значительным осложнениям его отношений со взрослым. Этот период в психологии получил название кризиса трех лет. В ситуации возрастного кризиса цели участников взаимодействия практически всегда неосознанны. Цели ребенка обуславливаются особенностями социальной ситуации развития, в которую он попадает в критический период. Действия руководствуются желанием поступать как взрослый.

В поведении ребенка выделяются две цели: объективная - построение новой модели поведения, необходимой для развития; субъективная - превращение во взрослого. Цели взрослого также можно условно разделить на две. Одна из них заключается в создании условий для превращения действий ребенка в пробующие, поскольку такое превращение является условием развития. Другая цель взрослого- это стремление сохранить привычные, устойчивые формы взаимодействия с ребенком.

Задача психологического сопровождения в период возрастного кризиса трех лет заключается не в преодолении симптомов кризиса, а в амплификации его

положительного эффекта, использовании периода кризиса для решения задачи развития.

Успешное течение критического периода заключается в том, что в результате происходит разрешение кризиса, т.е. взрослый выходит из него с помощью новых, более продуктивных способов взаимодействия с ребенком. Следовательно, можно считать, что развитие ребенка в период возрастного кризиса способствует так же развитию позиции взрослых. Если взрослые осознанно или неосознанно пытаются сохранить прежние методы взаимодействия с ребенком, это мешает установлению благополучных взаимоотношений с ним, вызывает собственные эмоциональные трудности, препятствует развитию ребенка.

В период возрастного кризиса трансформируются действия всех участников процесса: взрослых, детей, педагогов. Условием успешного выхода из кризиса является именно позиция взрослых. Взрослому необходимо владеть определенными знаниями об изменениях, происходящих с ребенком на данном возрастном этапе. Только на основе этих знаний можно выработать определенную стратегию и тактику собственных действий. Прежде всего, это относится к положению о том, что в психологическом сопровождении надо «идти за ребенком», направляя его развитие, не навязывая ему цели и пути, правильные с точки зрения взрослого, или помогая принимать самостоятельные решения, но оставляя за ребенком сам выбор и ответственность за него. Яркую характеристику этого базового принципа мы находим в работах М. Р. Битяновой, которая считает, «что сопровождение ребенка по его жизненному пути – это движение вместе с ним, рядом с ним, иногда – чуть впереди, если надо объяснить возможные пути» [1],[3].

Сказанное выше и побудило нас избрать для исследования тему «Психологическое сопровождение ребенка в период кризиса трех лет». Цель нашего исследования выявить влияние психологического сопровождения на проживание ребенком кризиса трех лет и развитие предметной деятельности. На первом этапе, анализ психологической литературы по проблеме «Психологические особенности и психологическое сопровождение в период кризиса трех лет» показал, что комплекс взаимосвязанных симптомов, которые составляют позитив критического возраста, назван «гордостью за достижения» и рассматривается как форма проявления центрального новообразования критического возраста. Сущность этого новообразования заключается в том, что ребенок начинает видеть себя через призму своих достижений, признанных и оцененных другими людьми. Предметный мир становится для ребенка не только местом практического действия и познания, но и сферой, где он пробует свои возможности, реализует и утверждает себя, каждый результат деятельности является и утверждением своего Я, которое должно быть оценено не вообще, а через его достижения в предметной деятельности. Поэтому на втором этапе была проведена диагностика уровня сформированности предметных действий: операционально-техническая сторона деятельности (виды действий с предметами), познавательная активность и включенность в общение со взрослым. Для того, чтобы выявить у детей наличие этого новообразования была использована «Диагностика развития предметной деятельности» Смирновой Е.О., Галигузовой Л.Н., Ермоловой Т.В., Мещеряковой С.Ю. Сравнивая среднегрупповые и индивидуальные показатели нами были выделены следующие уровни оценки знаний:

Н – низкий менее 1,3-6 детей;
С – средний от 1,3 до 1,7– 11 детей;
В- высокий более 1,7- 3 ребенка;

Таким образом, диагностика сформированности предметных действий показала следующие результаты.

- Первая группа: с высоким уровнем **(15%)** – 3 ребенка. Дети использовали все виды предметных действий, в достаточном количестве, их действия были разнообразными, яркими, связанными сюжетной линией.
- Вторая группа: со средним уровнем **(55%)** – 11 детей – для них характерна несформированность замещающих действий, худшее владение соотносящими и орудийными действиями.
- Третья группа: с низким уровнем **(30%)** – 6 детей: для этих детей характерны полная несформированность замещающих и соотносящих действий, низкая сформированность функциональных и орудийных действий.

В результате наблюдений нами был проведен анализ поведенческих реакций**,** который позволил выделить специфичное поведение детей в переходный период – кризис 3-х лет.

- Первая группа: с высоким уровнем отрицательных поведенческих реакций (25%) – 5 детей. У этих ребят все негативные стороны кризиса 3-х лет в полной мере: ярко проявляющееся упрямство, желание сделать «наоборот», излишняя строптивость, капризы, слезы, желание добиться своего.
- Вторая группа: со средним уровнем отрицательных поведенческих реакций (55%) – 11 детей. Эти дети также демонстрировали упрямство, негативизм, своеволие, протест, но их отличает меньший процент данных проявлений, способность иногда уступить, пойти на компромисс, частота данных проявлений.
- Третья группа: с низким уровнем (20%) – 4 ребенка. У этих детей отрицательные проявления переходного периода отсутствуют. Сопоставляя группы детей можно пронаблюдать зависимость: те дети, которые имею высокий уровень сформированности предметных действий- не проявляют отрицательных поведенческих реакций, и наоборот, чем хуже сформированы предметные действия, тем ярче выражены отрицательные признаки кризиса.

На третьем этапе была предложена, адаптирована, и апробирована программа психологического сопровождения детей в период кризиса трех лет.

Наиболее эффективным методом работы с детьми раннего возраста является игровая деятельность, проводимая как в индивидуальной, так и групповой форме. В нашем случае была предложена работа с семейными диадами, т. е. совместное игровое взаимодействие мамы с ребенком (возможно с другими членами семьи), а также использование таких приемов, как совместное выполнение заданий (рисование, лепка), занятия в темной сенсорной комнате и комнате песочной терапии при участии педагога-психолога. Данная программа сопровождения ориентирована на эффективное игровое взаимодействие мамы с ребенком.

Цель программы психологического сопровождения:

4) Создание для ребенка атмосферы безопасности и комфортной обстановки;
5) понимание внутреннего мира ребенка и принятие его таким, какой он есть;
6) Предоставление ребенку большей свободы и самостоятельности.

Для реализации программы психологического сопровождения были созданы следующие условия: безопасная отдельная игровая комната с наличием "уголка уединения", темная сенсорная комната, комната песочной терапии, набор определенных игрушек, дидактических пособий, принадлежности для рисования (бумага, краски, кисти, карандаши, фломастеры).

Совместная игровая деятельность мамы и ребенка проходили 2 раза в неделю по 40 мин. в вечернее время в отдельной игровой комнате, физкультурном зале или комнате песочной терапии с использованием песка и игровых материалов (Табл.1).

При проведении занятий учитывалась специфика работы с детьми данного возраста. Ребенок не способен самостоятельно заявить о своих проблемах, поэтому часто они проявляются косвенно, через негативную симптоматику и невротические реакции .[4]

Таблица 1

Структура и содержание программы психологического сопровождения

Дни недели	Содержание встречи
Вторник 1- неделя	**Встреча 1** **Цель:** создание атмосферы доверия, психологического комфорта, положительного эмоционального фона, повышение самооценки у родителя и уверенности в себе. **Ход занятия:** 1. Приветствие. Экскурсия по игровой комнате вместе с мамой, знакомство с игровыми центрами. 2. Игра-разминка "Новые игрушки". 3. Совместное конструирование: постройка дорожки и домика для зайки. 4. Игра "Веселый зайчик". 5. Игра с мячом "Брось и догони". 6. Психомышечная тренировка "Пружинка".
Четверг 1-я неделя	**Встреча 2** **Цель:** снятие психоэмоционального напряжения, формирование адекватных способов общения мамы с ребенком в моменты его непослушания, капризов, упрямства и т. п., поддержание у ребенка позитивного образа "Я". **Ход занятия:** 1. Приветствие. 2. Игра "Найди свою игрушку" (прячется игрушка, которую выбрал сам ребенок). 3. Совместное рисование закругленных линий (солнышко, облачко). 4. Игра-этюд "Танец радости". 5. Знакомство с темной сенсорной комнатой.

Вторник 2-я неделя	**Встреча 3** **Цель:** снижение уровня тревожности, формирование положительного самоощущения, профилактика появления у ребенка страха темноты. **Ход занятия:** 1. Приветствие. 2. Игровое упражнение "Передай мягкую игрушку маме". 3. Лепка: раскатывание палочек и соединение их в кольцо. 4. Игровое задание "Собери колечки". 5. Посещение сенсорной комнаты (пузырьковая колонна). Музыкальная релаксация.
Четверг 2-я неделя	**Встреча 4** **Цель:** гармонизация эмоционального состояния, формирование позитивных психологических установок, способствующих коррекции родительского поведения и принятия ребенка таким, какой он есть. **Ход занятия:** 1. Приветствие. 2. Игра "Смешинки и злючки". 3. Игра."Чудесный мешочек" (сенсорика). 4. Игра "Солнышко и дождик". 5. Посещение сенсорной комнаты (сухой бассейн).
Вторник 3-я неделя	**Встреча 5** **Цель:** научить маму способам снятия негативного состояния, мышечных зажимов у ребенка, развитие у него чувственного восприятия. **Ход занятия:** 1. Приветствие. 2. Аппликация: создание простейших композиций (коврик для собачки). 3. Игра "Злые и добрые кошки". 4. Психологическая техника "Разрывание бумаги". 5. Посещение сенсорной комнаты ("Волшебная нить" с контролером). 6. Этюд "Ласковое солнышко".
Четверг 3-я неделя	**Встреча 6** **Цель:** развитие у ребенка умения распознавать эмоциональное состояние свое и мамы, сопереживать, снятие психомышечного напряжения. **Ход занятия:** 1. Приветствие. 2. Игра-разминка "В гости к клоуну". 3. Совместное конструирование (с использованием ЛЕГО). 4. Упражнение "Танцы" (грустная и веселая музыка). 5. Посещение сенсорной комнаты (игра с пучком фиброоптических волокон с боковым свечением "Звездный дождь"). Музыкальная релаксация.

После апробации предложенной нами программы по психологическому сопровождению детей в период кризиса трех лет, была проведена повторная диагностика. Ее цель проанализировать результаты реализованной программы, для этого нами был использован тот же диагностический материал, что и в констатирующем эксперименте, а именно «Диагностика развития предметной деятельности» (Е.О.Смирновой, Галигузовой Л.Н., Ермоловой Т.В ., Мещеряковой С.Ю.)

Проанализировав результаты диагности мы выяснили, что среднегрупповой показатель сформированности предметных действий вырос с 1,3 до 1,5, а индивидуальные показатели выглядят следующим образом:

- дети с высоким уровнем-6, человек; что составляет 30%;
- дети со средним уровнем-12 человек- 60%;
- дети с низким уровнем-2 человека-10%.

Таблица 2

Процентное соотношение результатов контрольного и констатирующего экспериментов

Уровень сформированности предметных действий	Результаты констатирующего эксперимента	Результаты контрольного эксперимента	Изменения
Высокий	15%	30%	На 15%
Средний	55%	60%	На 5%
Низкий	30%	10%	На20%

В рамках данного исследования нами была предпринята попытка выявить, зависит ли конструктивность проживания кризиса трех лет от психологического сопровождения в период кризиса трех лет. Выдвинутая гипотеза нашла достаточное подтверждение. Предложенная и реализованная программа психологического сопровождения является, на наш взгляд, эффективной, т.к. направлена на «работу» с самой проблемой, с содержанием возникшего противоречия и имеет своей целью преодоление тех препятствий, которые возникают в процессе кризиса трех лет, ставя под сомнение его конструктивное проживание. По результатам анализа проведенной работы после реализации программы психологического сопровождения уровень владения предметной деятельностью повысился, что позволяет говорить о том, что ребенок начинает воспринимать себя через призму своих достижений, признанных и оцененных другими людьми. Предметный мир становится для ребенка не только местом практического действия и познания, но и сферой, где он пробует свои возможности, реализует и утверждает себя. Поэтому, каждый результат деятельности является и утверждением собственного Я, которое должно быть оценено не вообще, а через его достижения в предметной деятельности. Появляется одно из главных личностных новообразований кризиса трех лет-«гордость за достижения». Выросшая самостоятельность ребенка не только не исключает, но в какой-то мере даже усиливает его потребность в общении со взрослыми. Хотя бы в силу расширения и усложнения круга, решаемых им задач, каждая из которых может стать поводом для общения. Взрослые же, как отмечалось выше, часто заменяют такое общение его эрзацами – регламентированием, запретами, навязыванием помощи. И эти эрзацы отвергаются ребенком, который начинает капризничать, упрямиться, кричать, топать ножками, а где-то и оказывать физическое сопротивление. Именно психологическое сопровождение позволяет взрослому избежать целого ряда проблем в общении с ребенком, а ребенку помогает конструктивно прожить период кризиса трех лет.

Ссылки на источники

1. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе/М.Р.Битянова. М., 1998. — 298 с).
2. Смирнова Е.О., Галигузова Л.Н, Ермолаева Т.В., Мещерякова С.Ю. Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет. СПб «Детство-Пресс», 2005;

3. Самсоненко Л.С., Колтырева Л.Ю. Психологическое сопровождение компетентностного подхода// http://www.orenipk.ru/rmo_2009/rmo-kro-2008/psih1.html [Дата обращения 03.09.2015]
4. Яковлева Е.В. Изучение кризиса трех лет в дошкольном образовательном учреждении. Методическая разработка. // http://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2012/01/09/izuchenie-krizisa-3-kh-let-v-dou [Дата обращения 03.09.2015]

PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF THE CHILD DURING THE CRISIS OF THREE YEARS

Belova Natalia
Student, Volgograd State Pedagogical University, Mentor Nov. kindergarten №285, Volgograd.
flemhen@yandex.ru

Spitsyna Valeria
Senior Lecturer; Volgograd State Pedagogical University; Volgograd.
valeri-onto@yandex.ru

Annotation. This article is devoted to the study of the influence of psychological support to a child living a crisis of three years and the development of objective activity
Keywords: psychological support, crisis of three years, subject activity, meaningful living, "pride in the achievement."

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ВОСПИТАТЕЛЮ

Горбачева Екатерина Олеговна
Студентка; ФГБОУ ВПО «ВГСПУ»; г. Волгоград.
Katerinagor34@yandex.ru

Спицына Валерия Вячеславовна
Старший преподаватель; ФГБОУ ВПО «ВГСПУ»; г. Волгоград.
valeri-onto@yandex.ru

Аннотация: Статья посвящена развитию эмоционального отношения ребенка к воспитателю, в которой раскрыто содержание понятия эмоций, особенностей развития эмоций у детей в дошкольном возрасте, условий оказывающих влияние на формирование определенного эмоционального отношения ребенка к педагогу.
Ключевые слова: эмоции; эмоциональное отношение; педагог; дети дошкольного возраста

Исследование эмоциональной сферы человека началось в 19-м веке, но именно активное изучение лишь в 80-х годах. Даная проблема постоянно испытывала препятствия в своем изучении: недостаточность эмпирического материала, трудности в постановке экспериментов и интерпретации полученных результатов, состояние общества, особенно во времена тоталитаризма и диктаторской власти и др. Начиная с 80-х годов изучением этой проблемы начали заниматься различные исследователи того периода: Л.И.Божович, М.С.Неймарк, В. К.Вилюнас, Я. Рейковский и другие.

Далее интерес к проблеме эмоций и чувств значительно вырос. Это связано с тем, что произошли большие перемены в жизни общества, в науках о человеке, которые открыли закрытые прежде проблемы внутреннего мира, сознания, свободы, духовности, творчества. К этому периоду можно отнести исследования В.П.Зинченко, А.Б.Орлова, С.Д.Смирнова, В.И. Слободчикова и др.

Еще одной причиной активного изучения эмоций являются эмоциональные нарушения в поведении детей, проявляющиеся в виде разных симптомов (неустойчивое настроение, особенности характера, социально неприемлемые влечения и зависимости). Диагностика этих симптомов, их коррекция и прогнозирование развития детей с такими симптомами очень значимо для здоровья и жизни ребёнка.

По мнению А.В. Запорожца, эмоция - особая форма отражения субъектом действительности, при посредстве которого производится психическое управление активацией, или, вернее, осуществляется психическая регуляция общей направленности и динамики поведения. Он называл эту конкретную форму регуляторного поведения мотивационно-смысловой ориентацией, назначение которой состояло, в выяснении того, не представляет ли какой-либо угрозы встретившийся незнакомый объект или лицо и не опасно ли иметь с ним дело. Во всех этих случаях, как писал А. В. Запорожец, ребенок как бы предварительно испытывает воспринимаемый объект на проверке своих потребностей, вкусов и возможностей, проникаясь соответственно положительным или отрицательным

отношением к этому объекту. Это определяет характер и направленность последующей детской деятельности.

Поэтому поведение ребенка во взаимодействии с другими людьми зависит от восприятия им этих людей и самой ситуации взаимодействия.

А значит и успешность процесса обучения так же зависит от того как ребенок воспринимает педагога, осуществляющего его обучение. Поэтому нами была выбрана такая тема исследования как развитие эмоционального отношения ребенка к воспитателю, так как важность успешности обучения и развития ребенка очень велика.

Эмоциональная сфера ребенка испытывает большие изменения с переходом от раннего к дошкольному возрасту, связанные с развитием взаимодействия с другими людьми и сменой деятельности. Происходит постепенное изменение содержания аффектов, выражающееся в появлении особых форм сопереживания. Изменяется функциональное место аффекта в общей структуре поведения по мере усложнения деятельности и отделения ее начальных моментов от конечного результата. Происходит появление опережающих эмоциональных переживаний, предвосхищающих последствия выполняемых действий. Ребенок начинает предвосхищать результат той или иной деятельности, у него складывается определенное отношение к другим людям.

Основный акцент в нашем исследовании был направлен на появление у детей отношения к другим людям. Такими людьми являются родители, сверстники, воспитатель. И так как большую часть своего дошкольного детства ребенок проводит в детском саду, то у него складывается особе эмоциональное отношение к воспитателю, которое либо способствует, либо наоборот препятствует его успешному развитию.

Эмоциональное благополучие ребенка в детском саду зависит от хорошего отношения к ребенку взрослых, которые работают в дошкольном учреждении. Детский сад для ребенка будет любимым местом тогда, когда взрослые в нем всегда его ждут, интересуются им, помогают преодолевать препятствия, неудачи и радуются его достижениям и успехам.

На эмоциональный комфорт ребенка в детском саду большое влияние оказывает воспитатель, который становится первым значимым человеком в окружении ребенка после близких взрослых. Между ним и ребенком складывается определенные отношения. Вообще отношения это система чувств, поведенческих реакций в общении с человеком, особенностей понимания и восприятия его поступков и действий. То есть всякое отношение человека к человеку характеризуется эмоциональными, поведенческими и когнитивными компонентами. В нашем случае мы опирались на эмоциональный компонент отношения, так как нам необходимо определить от чего оно зависит и как проявляется по отношению к воспитателю. В эмоциональном компоненте отношения выделяют: симпатии - антипатии, близость - отстраненность, уважение – поощрение.

Таким образом, исходя из специфики взаимодействия "взрослый - ребенок", отношение ребенка к воспитателю, можно рассматривать как систему реакций, эмоций, вызванных в ответной форме на систему разнообразных чувств, поведенческих стереотипов, осуществляемых к нему воспитателем, и практикуемых в обращении с ним, особенностей понимания и восприятия его характера и поступков.

Важность эмоционального отношения ребенка к педагогу побудила нас определить основные условия его развития. Так как ребенок находится постоянно среди сверстников, то одно из таких условий, конечно, будет отношение к воспитателю сверстников, особенно так называемого «лидера» в группе.

Также еще одним условием развития эмоционально отношения ребенка к педагогу является отношение к нему родителей данного ребенка. Во много позиция родителей определяет и такую же позицию и отношение ребенка к педагогу.

И третье, но не последнее условие это стиль деятельности, который использует воспитатель. Во многом от того как, с какой интонацией, какими способами педагог взаимодействует с детьми и зависит их эмоциональное отношение к нему.

В своем исследовании мы решили остановиться на третьем условии. Именно оно послужило основной содержания нашей гипотезы. Она была сформулирована следующим образом: «Эмоциональное отношение ребенка к воспитателю обусловлено стилем взаимодействия воспитателя с детьми».

Для ее подтверждения мы провели с десятью детьми старшей группы ДОО диагностическую методику «Изучение представлений дошкольников об отношении к ним педагога».

Данная методика заключалась в проведении с ребенком беседы, где рассматриваются различные ситуации из повседневной деятельности детей в детском саду. Как пример могут быть использованы следующие ситуации:

1 ситуация – «Скоро праздник. В группе будет концерт. Дети украшают зал и готовят номера. Как ты думаешь, воспитатель даст тебе роль ведущего? А кому из детей он предложит эту роль?»

2 ситуация – «Представь себе: воспитатель входит в группу и держит в руке карнавальную маску зайчика. Как ты думаешь, отдал бы он ее тебе или кому-нибудь другому? Кому?»

3 ситуация – «Начинается занятие, а дети оставили на ковре разбросанные игрушки. Воспитатель рассердился на детей, он не доволен ими. Как ты думаешь, на тебя бы за это воспитатель рассердился? А на кого из детей группы мог бы рассердиться?»

В соответствии с ответами по каждой ситуации выделяют три группы детей.

1 группа – эмоционально восприимчивые дети. Их характеризует ярко выраженная положительная эмоциональная направленность на воспитателя, уверенность в любви педагога.

2 группа – эмоционально невосприимчивые дети. Для них характерна отрицательная установка на педагогические воздействия, неадекватность откликов и на положительные воздействия воспитателя.

3 группа – дети с безразличным отношением к воспитателю и его требованием. Они не проявляют активности и инициативы в общении с воспитателем, играют пассивную роль в жизни группы. По их внешним проявлениям трудно определить характер переживаний. Когда воспитатель их хвалит, они не выражают радости, так же как при осуждении – огорчения или смущения.

Также мы провели беседу и «Опросник по определению стиля общения воспитателя с детьми в педагогическом процессе в ДОУ» с двумя воспитателями, которые работают с данными детьми. Данный опросник включал в себя десять вопросов-ситуаций с выбором ответа. Баллы, полученные за каждый ответ,

суммировались и определяли принадлежность педагога к определенному стилю общения.

Результаты диагностики, которая была проведена с детьми, показали, что среди детей семьдесят процентов из ста выражают положительное отношение к педагогам и лишь десять процентов негативное. Также выявлено двадцать процентов детей выражающих неопределенное отношение к воспитателям.

А.К. Маркова дифференцирует три стиля взаимодействия педагога с ребенком:

- Демократический. Содержание данного стиля это взаимоприятие и сотрудничество. Деятельность педагога направлена на привлечение воспитанников к обсуждению и совместному решению общих дел, проблем. Воспитатель создает условия для самореализации и проявления творческой инициативы детей. Данный стиль способствует развитию у ребенка навыков общения, умения учитывать интересы других людей, проявлять инициативу и самостоятельность. Ребенок чувствует себя эмоционально защищенным, проявляет уверенность и активность.
- Либеральный. Основной характеристикой данного стиля является стремление педагога минимально включаться в деятельность, формализм. Попустительский стиль общения реализует тактику невмешательства, основу которой составляют равнодушие и незаинтересованность. Педагог уходит от ответственности за результаты своей деятельности.
  К результатам такого подхода к воспитанию относится разрыв эмоциональных связей взрослых с ребенком. Возможно, что ребенок проявит раннюю самостоятельность и независимость, но не будет способным к участию и сопереживанию другим людям.
- Авторитарный. Данный стиль характеризуется тем, что педагог занимает доминирующую позицию, не позволяет детям проявлять самостоятельность и инициативу. Воспитанники в данном случае выступают объектом воспитательных воздействий. Дети при таких способах взаимодействия будут, скорее всего, прекрасно вооружены знаниями, умениями и навыками и даже демонстрировать их на практике, однако такая демонстрация обусловлена не реальными потребностями и ценностями ребенка, а необходимостью реализовывать желательное поведение в присутствии воспитателя.
  Данный стиль не способствует развитию самостоятельности и творческой инициативы у детей, а также полноценным межличностным контактам.

Основываясь на сформулированной нами гипотезе можно полагать, что каждый из этих стилей формирует у ребенка определенное эмоциональное отношение к педагогу. Поэтому мы и использовали «Опросник по определению стиля общения педагога с детьми в педагогическом процессе в ДОУ».

Результаты показали, что педагоги придерживаются демократического стиля взаимодействия с детьми. Вследствие этого основываясь на нашей гипотезе, мы должны полагать, что дети по отношению к которым используется демократический стиль взаимодействия, проявляют положительное эмоциональное отношение. Результаты, полученные нами в диагностической методике, проведенной с детьми, подтверждают данное предположение и также всю гипотезу в целом.

Таким образом, мы экспериментально подтвердили одно из условий, влияющих на формирование эмоционального отношения ребенка к воспитателю. Это условие, хотя и не было названо первым, является одним из важнейших, так как правильная позиция педагога, его положительное отношение к детям, то есть демократический стиль взаимодействия способствует формированию положительного эмоционального отношения к нему ребенка. А это в свою очередь определяет успешность процесса развития детей. Если педагог будет понимать важность данной проблемы, то взаимодействие с детьми будет приносить пользу, и результаты.

Ссылки на источники

1. Кошелева А.Д., Перегуда В.И., Шагарева О.А., Эмоциональное развитие дошкольников. – М.,2003.
2. Запорожец А.В. Избранные психологические труды Т.1 – М.,1986.–С. 258-284
3. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по дошкольной психологии. – М.,2000.
4. Опросник по определению стиля воспитателя с детьми в педагогическом процессе в ДОУ [Электронный ресурс]. URL: http://www.psworks.ru/goods-861-2.html - [Дата обращения 1.12.2014].

THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL RELATIONSHIPS OF PRESCHOOL CHILD TO KINDERGARTEN TEACHER

Gorbacheva Catherine
Student; "VGSPU"; Volgograd.
Katerinagor34yandex.ru

Spitsyna Valeria
Senior Lecturer; VPO "VGSPU"; Volgograd.
valeri-onto@yandex.ru

Annotation. The article is devoted to the development of the emotional relationship of the child to the caregiver, which reveals the content of the concept of emotions, especially emotional development of children in the preschool age, conditions affecting the formation of a certain emotional relationship of the child to the teacher.
Keywords: emotions, emotional attitude, teacher, pre-school children.

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Киквадзе Елена Валерьевна
Студентка 4-го курса, ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», г. Волгоград.
lena.kikvadze@mail.ru

Спицына Валерия Вячеславовна
Старший преподаватель; ФГБОУ ВПО «ВГСПУ»; г. Волгоград.
valeri-onto@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена вопросам изучения гендерных особенностей дошкольников в игровой деятельности. Описаны результаты теоретического и экспериментального исследования развития гендерных особенностей детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности.
Ключевые слова: игровая деятельность; гендер; гендерная идентичность; дошкольное детство

Дошкольное детство - небольшой отрезок в жизни ребёнка. Однако за это время ребёнок приобретает значительно больше, чем за всё последующую жизнь.

Главное различие между ребенком дошкольного возраста и школьником — это различие основных, ведущих видов их деятельности. В дошкольном детстве — игра, в школьном — учение. Каждый из этих видов деятельности предъявляет свои требования к психике ребенка и создает специфические условия для развития определенных психических процессов и свойств личности. Поэтому задача изучения гендерных особенностей в значительной мере состоит в том, чтобы выяснить, какие психические качества, способствуют развитию детской игры, ее психологическому содержанию.

Становление гендера продолжается на протяжении всего периода онтогенеза. Но одним из сензитивных и, следовательно, наиболее благоприятным периодов гендерного развития личности является дошкольный период детства.

Изучение процесса гендерного развития в дошкольном возрасте, где находятся его истоки, и условия, которые оказывают влияние на этот процесс, представляет особый интерес [5] .

В возрасте с 3 до 7 лет у детей формируется гендерная устойчивость. Детям становится понятно, что пол (гендер) не меняется: мальчики становятся мужчинами, девочки – женщинами и эта принадлежность к полу не изменяется в зависимости от ситуации или личных желаний ребенка [2] .

Психологи и педагоги считают, что развитие гендерных особенностей обусловлено социокультурными нормами и зависит в первую очередь от отношения родителей к ребенку, от развития его в дошкольном образовательном учреждении. Однако, содержание работы с дошкольниками с учетом гендерных особенностей в игровой деятельности разработано недостаточно, что, по мнению, исследователей (С.А. Марутян, Н.В. Плисенко, Т.А. Репиной, Л.Г. Таранниковой, С.В. Шаповаловой) приводит к отсутствию у детей специфических черт

характерных для пола: мальчики порой лишены эмоциональной устойчивости, выносливости, решительности, девочки – нежности, скромности, терпимости, стремления к мирному разрешению конфликтов.

Таким образом, в настоящее время объективно существуют противоречия между:

- объективной потребностью общества в развитии детей дошкольного возраста на основе гендерного подхода и практикой полоролевого развития в организации обучения и развития в дошкольных образовательных учреждениях;
- необходимостью гендерного развития начиная с дошкольного детства и недостаточной теоретической разработанностью психологического учета гендерных особенностей детей дошкольного возраста;
- требованием практики к научно-методическому обеспечению исследуемого процесса и неразработанностью практических аспектов гендерной социализации детей дошкольного возраста.

Актуальность выделенной проблемы и обозначенные противоречия определили выбор темы исследования – «Гендерные особенности развития игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста».

Цель исследования заключается в выявлении особенностей игровой деятельности в зависимости от пола ребёнка в дошкольный период.

Объектом исследования - Гендерные особенности игровой деятельности старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования - Процесс развития гендерных особенностей детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности.

В данном исследовании можно исходить из гипотезы: игровая деятельность отображает уровень психического и личностного развития в целом ребёнка, в зависимости от гендерной принадлежности ребёнка.

Наша работа построена таким образом: в начале мы исследовали игровую деятельность и гендерные особенности детей дошкольного возраста. Во второй экспериментальной части мы изучали гендерные особенности в игровой деятельности у детей старшего дошкольного возраста.

Для достижения цели исследования нами был решен комплекс задач: первая изучить возрастную динамику развития игровой деятельности, проанализировав отечественную и зарубежную психологию.

Л. С. Выготский писал: «В игре ребенок всегда выше своего среднего возраста, выше своего обычного повседневного поведения; он в игре как бы на голову выше самого себя.

Игра в конденсированном виде содержит в себе, как в фокусе увеличительного стекла, все тенденции развития; ребенок в игре как бы пытается сделать прыжок над уровнем своего обычного поведения»[1].

Для того чтобы отобразить в игре какие-либо стороны жизни взрослых, дети должны предварительно с ними познакомиться, разумеется, с помощью старших.

Что же добавляет к этому знакомству игра? Конечно, при организации игры и в ходе ее от взрослых и сверстников могут быть получены дополнительные сведения. Однако главное здесь не количество сведений, получаемых ребенком, а качество их усвоения. То, что пропущено через игру, дети воспринимают не так, как, то, о чем они только слышали от взрослых или даже наблюдали сами. И происходит это потому, что игра не просто отображает, а моделирует социальные ситуации. А. В. Запорожец говорил:

«Игра вооружает дошкольника доступными для него способами активного воссоздания, моделирования с помощью внешних предметных действий таких содержаний, которые при других условиях были бы недосягаемыми и, следовательно, не могли быть по-настоящему освоены»[3].

Вторая задача: Определить гендерное становление ребенка-дошкольника в игре. В играх детей закрепляются гендерные различия, в них формируются взгляды будущих женщин и мужчин на мир и на должное поведение друг друга. Каган В.Е. «Формирование гендерной идентичности мальчиков и девочек возможно лишь в совместной среде, где мальчики и девочки имеют возможность общаться, играть, трудиться вместе, но при этом они могут и проявить свои индивидуальные особенности, а также особенности, присущие своему гендеру»[4].

Для того чтобы игра развивалась, необходимо дать детям знания об окружающем мире, способствовать развитию воображения. С этой целью организуются дидактические игры: «Профессии мужчин и женщин», «Мужская и женская одежда», «Спорт мужской и женский», «Кому, что нужно для работы» «Отгадай профессию» и т.д.

Для того чтобы сформировать у детей гендерную устойчивость «Я девочка и буду ей постоянно, а я мальчик и всегда им буду», часто используем игровые ситуации, словесные игры этического содержания: «Лишнее имя», «Благородные поступки для мальчиков», «Благородные поступки для девочек», «За что нам нравятся мальчики» (девочки). «Кто я в семье»: формировать представление о родственных связях; «Дом добрых дел»: формировать представления о домашних обязанностях мужчин и женщин, девочек и мальчиков.

Нашей третьей задачей было: Сравнить особенности игровой деятельности у детей разного пола в дошкольном возрасте.

В формировании будущего мужчины и будущей женщины большое значение имеют игры и игрушки. С их помощью ребенок овладевает нормами и правилами жизни в обществе. В сюжетно-ролевой игре дети моделируют взаимоотношения взрослых, они выбирают те социальные и профессиональные роли, которые им, возможно, предстоит играть в своей жизни.

В играх детей закрепляются гендерные различия, в них формируются взгляды будущих женщин и мужчин на мир и на должное поведение друг друга. Традиционные игры направлены на усвоение ребенком своей половой и психосексуальной роли. Как считает А.А. Чекалина, «У ребенка, не играющего в соответствующие полу игрушки, формирование адекватных полоролевых стереотипов поведения неизбежно столкнется с трудностями в общении со сверстниками как своего, так и противоположного пола»[6].

В решении четвертой задачи: Развивающая программа гендерных особенностей в игровой деятельности детей дошкольного возраста. Организованная нами работа и использование развивающей программы оказала существенное влияние на учет гендерных особенностей для развития игровой деятельности у мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста.

Исследование проводилось на базе МОУ детский сад № 386, Краснооктябрьского района, города Волгограда, дети старшей группы, 15 мальчиков и 15 девочек

Для эксперимента мы использовали следующие методики:

Беседа «Мальчики и девочки» (модифицированная беседа Татаринцевой Н. Е.)

Цель: выявление представлений детей старшего дошкольного возраста об особенностях образа «Я» мальчиков и девочек, мужчин и женщин. Интервьюирование детей (полустандартизированное интервью В. Е. Кагана) «Изучение гендерных установок у детей». Цель: выявить гендерные установки детей старшего возраста.

Анализ ответов детей предполагает выявление соответствия ребёнка своему полу, а также наличие знаний детей об отличии мальчика от девочки.

Беседа «Игровые интересы детей ».

Цель беседы: выявить игровые интересы мальчиков и девочек старшего возраста. Наблюдение за игровой деятельностью мальчиков и девочек. Цель наблюдения: выявить как игровые интересы мальчиков и девочек старшего возраста проявляются в игровой деятельности.

В ходе наблюдения фиксировались игровые предпочтения детей, в какие игры предпочитают играть, с кем предпочитают объединяться в игры, длительность игр, характер взаимоотношений.

Наблюдение проводилось в естественных условиях: в первой и во второй половине дня.

- Методика «Незаконченные предложения» (О. Б. Отвечалина). Цель: выявление гендерных представлений у воспитателей.
- Наблюдение за воспитателем. Цель: выявить, как педагог организует и взаимодействует с мальчиками и девочками старшего дошкольного возраста в процессе сюжетно - ролевой игры. В ходе наблюдения фиксировалось: как педагог организует сюжетно - ролевую игру, учитывает ли пол ребёнка при распределении ролей, взаимоотношения с детьми в ходе игры (берет на себя роль, создаёт ситуации для развития сюжета игры, приходит на помощь, если у детей происходит конфликт).
- Опросник для воспитателей «Я в своей группе детского сада» (Отвечалина О. Б. Модификация опросника М. Мишель «Я в своем классе»). Цель: особенности проявления воспитателем гендерных представлений в ходе развития мальчиков и девочек.
- Интервьюирование родителей. Цель: выявление особенностей отношения к сюжетно - ролевой игре и игровых интересов мальчиков и девочек старшего возраста дома.
- Анализ предметно - развивающей среды группы детского сада. Цель: изучить возможности предметно - развивающей среды в развитии игровых интересов с позиции гендерного подхода.

Анализируя полученные результаты эксперимента, мы пришли к мнению, что в данной экспериментальной группе необходима работа, направленная на развития игровых интересов детей старшего дошкольного возраста на основе использования гендерных особенностей и повышения соответствующей психологической компетентности воспитателей, так как дети этой группы имеют - три уровня развития игровой деятельности: высокий (13%), средний (51%), низкий (36%), а контрольная группа - высокий (16%), средний (54%), низкий (30%).

Результаты теоретического анализа литературы и данных нашего эксперимента позволили предположить, что планомерная и успешная организация развития игровых интересов старших дошкольников возможна в том случае, если:

- педагог способен планировать совместную деятельность с детьми по развитию у них игровых интересов;
- педагог готов проектировать предметно - развивающую среду по теме;
- педагог планомерно использует разнообразные формы, методы и приемы, способствующие повышению игрового интереса детей;
- активно привлекает родителей к участию в совместной игровой деятельности.

Все вышеизложенное определило 3 этапа формирующего эксперимента:

1. Подготовительный этап:

Проведение с педагогами семинара – практикума по теме «Гендерный подход в развитии детей дошкольного возраста»

2. Преобразующий этап:

Использование гендерного подхода в развитии игровых интересов детей в условиях реализации совместного проекта «Папа, мама, я – дружная семья».

Преобразующий этап формирующего эксперимента включал в себя основные ступени работы:

1 ступень - мотивационно - целевая:

создание мотивационной направленности у детей на участие в совместном проекте «Папа, мама, я – дружная семья»;

2 ступень - содержательно - организационная:

- беседы: «Как должны вести себя мальчики», «Как должны вести себя девочки», «Что такое дружба» для развития представлений о полоролевой идентификации и отношениях между мальчиками и девочками;
- игры на развитие эмоциональной отзывчивости: «Назови ласково», «Скажи комплимент» и др. для укрепления доброжелательных отношений между детьми и стремления к общению;
- проведение цикла игр («Спасатели», «Богатыри», «Белоснежка», «Дочки – матери»), направленных на расширение знаний детей о специфических чертах личности мужчины: героизм, отвага, смекалка, смелость, благородство, решительность, умение преодолевать трудности, защита слабого. Спортивный праздник «День отца »; «День матери»; фотовыставка «Наши мальчики и наши девочки».

3 ступень – творческо - презентационная:

завершение создания совместного проекта «Папа, мама, я – дружная семья».

3. Контрольный этап:

анализ эффективности использования гендерного подхода в развитии игровых интересов у мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста.

После осуществления формирующего эксперимента был проведен контрольный эксперимент по методике констатирующего, с целью выявления изменений уровня развития игровых интересов; игровой деятельности детей экспериментальной и контрольной групп; проверки эффективности разработанной и осуществленной развивающей программы.

В результате контрольного эксперимента выявились следующие показатели экспериментальной и контрольной групп:

Высокий уровень развития игровой деятельности повысился до 64%, низкий уровень развития игровой деятельности детей сократился с 36% до 18%.

Уровень развития игровой деятельности детей контрольной группы фактически не повысил свои показатели, так как в этой группе не проводилась работа с детьми по развитию игровой деятельности.

Теоретическое изучение проблемы исследования и результаты опытно-экспериментальной работы подтвердили выдвинутую гипотезу: игровая деятельность отображает уровень психического и личностного развития в целом ребенка, в зависимости от гендерной принадлежности

Ссылки на источники

1. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка// Вопросы психологии: - 1966. - № 6.
2. Доронова Т.Н. Девочки и мальчики в семье и детском саду; Пособие для дошкольных образовательных учреждений. - М., Линка-Пресс, 2009.
3. Запорожец А.В. Игра и развитие ребёнка// Психология и педагогика игры ребёнка. М.,1966. – С. 5-10.
4. 4. Каган В.Е. Когнитивные и эмоциональные аспекты гендерных установок у детей 3-7 лет// Вопросы психологии.2000.№2.- С. 65-69.
5. Клецина И.С. Гендерная психология. – Спб.: Питер, 2009.
6. Чекалина А.А. Гендерная психология; Учебное пособие. – М., «Ось-89», 2006.

GENDER FEATURES OF CHILDREN'S GAMING ACTIVITIES DEVELOPMENT

Kikvadze Elena
Student of the 4th year
"Volgograd State Pedagogical University", Volgograd.
lena.kikvadze@mail.ru

Spitsyna Valeria
Senior Lecturer; "VGSPU"; Volgograd.
valeri-onto@yandex.ru

Annotation. The article is devoted to studying gender peculiarities of preschool children in game activity. The results of theoretical and experimental studies of gender-specific age children in the gaming activity.

Keywords: play activity, gender, gender identity, preschool childhood.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДЕТСКОГО САДА С РОДИТЕЛЯМИ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ РЕАЛИЗАЦИИ КУЛЬТУРНЫХ ПРАКТИК ДОШКОЛЬНИКОВ

Корепанова Марина Васильевна
доктор пед. наук, профессор, ФГБОУ ВПО «ВГСПУ», г. Волгоград.
mariko57@yandex.ru

Полякова Светлана Николаевна
методист МОУ детского сада №198 г. Волгоград.
svetlana949741@yandex.ru

Аннотация: статья основана на опыте педагогического коллектива МОУ детского сада №198 г. Волгограда в рамках региональной исследовательской площадки по теме: «Проектирование и организация культурных практик в дошкольном детстве»), в статье раскрывается актуальность совместной деятельности дошкольного учреждения и родителей воспитанников по введению детей в пространство культуры, постижение ее ценностей и смыслов. Развиваемый нами подход позволяет выделять, осознавать и решать проблемы воспитания детей, а так же обеспечивает необходимые глубинные связи между воспитывающими взрослыми в контексте развития личности ребенка, формирования его универсальных культурных умений.
Ключевые слова: культурные практики; проектная деятельность; совместная деятельность с родителями; культурные умения; развивающая среда

Системные обновления содержания дошкольного образования в условиях реализации ФГОС ДО предполагает использование инновационных педагогических технологий, открывающих новые возможности воспитания и обучения дошкольников, определяя иной контекст отношений между взрослым и ребенком, когда взрослый не диктует условия деятельности ребенку, а организует для него различные культурные практики [2]. Наиболее эффективным методом для реализации поставленных задач, является метод проектов.

Организация культурных практик в совместной проектной деятельности педагогов с детьми и их родителями, содействует становлению у ребенка познавательной активности, формированию субъектной позиции, обеспечивая его развитие, овладение способами познания окружающего мира, умениями выражать к нему свое отношение, участвовать в его преобразовании, познавать свой внутренний мир и чувствовать мир другого, испытывать радость общения и удовлетворения от собственных открытий и достижений. Из опыта нашей работы, можем отметить, что совместное решение задач проекта в процессе взаимодействия его участников значительно обогащаются культурные практики всех участвующих в нем.

Начальным этапом, отправной точкой в деятельности педагога в организации проектирования культурных практик дошкольника являются задачи образовательной программы, выводы из наблюдений за детьми, и значимые события в социуме. Далее происходит обсуждение выявленной проблемы с детьми, их родителями и постановка цели, задач и ожидаемого продукта проекта. Весь материал о целях и задачах намечаемого в группе проекта, последующая

информация о ходе его реализации размещается на информационной доске в приёмной группового помещения, а также находится в открытом доступе на сайте учреждения.

Для успешной реализации задуманного плана, как показывает практический опыт, культурные практики ребенка должны быть обеспечены условиями, которые позволят самостоятельно или совместно с взрослым открывать, познавать, анализировать, преобразовывать окружающий его предметный мир, получая новый практический опыт.

Поэтому так важно, взрослым участникам проекта (педагогам и родителям), организовывать развивающую среду ребенка, в соответствии с замыслом (целью, задачами) данного проекта. Развивающая среда наполняется и оформляется и внешне и по содержанию разнообразными материалами, вызывающими интерес у ребенка, побуждающими его к деятельности, стремлению узнать, попробовать сделать самому. При таком подходе предметно-развивающая образовательная среда позволяет ребенку успешно взаимодействовать со сверстниками в играх, совместных проектах или, при необходимости, действовать индивидуально.

Опираясь на практический опыт, можно отметить, что участие родителей в совместной проектной деятельности позволяет им обогатить свои культурные практики взаимодействия с ребенком, одновременно помогая понять значимость выделения времени на общение с ребенком для передачи опыта семейных ценностей, знаний об окружающем мире, социуме, не подменяя этих значимых для личностного развития ценностей на компьютерное общение.

Весь мир для ребенка начинается с семьи. Родители его главные учителями и наставниками, которые на протяжении всей его жизни, иногда даже не задумываясь об этом, передают свой опыт, обеспечивая его вхождение в мир культуры. Поэтому опыт, который взрослые передают ребенку, должен быть не только свой собственный, житейский, он должен соответствовать общезначимым (общечеловеческим) культурным образцам деятельности и поведения. Тогда и практики ребенка по своей природе будут культурными [1] .

Участие родителей в совместной проектной деятельности способствует повышению их педагогической компетенции, стимулирует стремление оказать помощь, поддержать, пробуждает творческий интерес и заинтересованность в положительном результате. Совместная идея всегда стимулирует участников к активной деятельности, стремлению проявить свои способности, а участие в проекте, позволяет наилучшим образом удовлетворить эту человеческую потребность.

Организация культурных практик детей с родителями в совместной проектной деятельности способствует становлению универсальных культурных умений дошкольников, которые будут обеспечивать ребенку активную и продуктивную образовательную деятельность в период дошкольного детства и далее в школе. Использование данной технологии позволяет направлять в педагогически ценном русле инициативу ребенка, а не ущемлять ее, ориентировать педагогов на использование в практике результатов педагогических исследований, стимулируя их профессиональный рост, повышать компетентность родителей.

Постоянное совершенствование процессов взаимодействия с детьми и их родителями в проектной деятельности, способствует осуществлению задач ФГОС ДО.

Ссылки на источники

1. Корепанова М.В. Проектирование и организация культурных практик в дошкольном детстве»/ Детский сад: теория и практика. 2015, № 5.
2. Федеральный государственный стандарт дошкольного образования от 14.11.2013 г

INTERACTION WITH THE PARENTS OF THE KINDERGARTEN AS A NECESSARY CONDITION FOR THE REALIZATION OF CULTURAL PRACTICES

Korepanova Marina
PhD, advanced doctor, professor at VSPU, Volgograd.
mariko57@yandex.ru

Polyakova Svetlana
Methodist corn at kindergarten No. 198, Volgograd.
svetlana949741@yandex.ru

Annotation: of the article the relevance of the treated joint activities of the kindergarten, and parents of students, children in the space of culture, perception of his to introduce values and meanings. The IOC, the United States proceed, can highlight, recognize and solve the problems of the education of the children, as well as provides the necessary underlying connection between adults in connection with the development of the personality of the child, raise its universal cultural skills.
Keywords: cultural practices, project activities, joint activities with parents, cultural competence, educational environment.

ВЛИЯНИЕ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ НА ОБЩЕНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО СВЕРСТНИКАМИ

Корнилович Юлия Сергеевна
Студентка; ФГБОУ ВПО «ВГСПУ»; г. Волгоград.
angelo4eg001@yandex.ru

Спицына Валерия Вячеславовна
Старший преподаватель; ФГБОУ ВПО «ВГСПУ»; г. Волгоград.
valeri-onto@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена развитию общения детей дошкольного возраста со сверстниками, особенностям влияния детско-родительских отношений на взаимоотношения ребёнка со сверстниками.
Ключевые слова. общение; детско-родительские отношения; коррекция; дошкольный возраст

Семья – это главный социальный институт, который выполняет такие функции как: первичная социализация детей и первичный социальный контроль. [1]. Психическое развитие ребенка начинается с общения, это первый вид социальной активности ребенка, который возникает в онтогенезе и благодаря которому младенец получает необходимую для его индивидуального развития информацию. В общении сначала через прямое подражание, а затем через словесные инструкции приобретается основной жизненный опыт ребенка. Люди, с которыми он общается, являются для ребенка носителями этого опыта, и никаким другим путем, кроме общения с ними, этот опыт не может быть приобретен.

В ходе теоретического анализа влияния семейных отношений на общение детей старшего дошкольного возраста со сверстниками мы выявили что, психологические проблемы общения детей со сверстниками привлекают пристальное внимание исследователей. Основной вопрос, волнующий ученых разных стран, — роль и функции общения со сверстниками в жизни дошкольника.

Старшие дошкольники посещая дошкольное учреждение объединяются в различные группы: при совместной игре, уборке территории или в игровой комнате, в процессе совместных дел на прогулке. Между некоторыми детьми проявляются особенные, дружеские отношения. Старшие дошкольники проявляют постоянство, привязанность в дружбе. Чаще всего в этом возрасте дети дружат по 3-4 человека, реже - по двое. Ведущей деятельностью в возникновении дружеских отношений является игра, где ребенок познает нормы и правила поведения, учится взаимодействовать с другими детьми так, чтобы дольше сохранялись их взаимоотношения по поводу игры. Старший дошкольник уже не назовет своим другом того, с кем играет в данную минуту. Он начинает руководствоваться в своем выборе друзей их поступками, отношением к товарищам по группе и к самому себе. [2].

Теоретические и практические аспекты проблемы общения дошкольников отражены в работах Л. С. Выготского, А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина, А. Г. Рузской, Т. А. Репиной, В. Г. Нечаевой, Е. Е. Кравцовой, Л. Н. Галигузовой и многих других. Формирование положительных взаимоотношений у дошкольников рассматривают А. М. Виноградова, С. А. Козлова. Значимость формирования

общения изучалась в контексте исследования природы общения дошкольников со сверстниками (Т. А. Антонова, Т. А. Репина, А. Г. Рузская, становления общения в игровой, учебной, трудовой деятельности (Я. И. Коломинский, М. И. Лисина, В. С. Мухина, Т. В. Сенько)

При изучении влияния общения на развитие личности ребенка необходимо учитывать особенности ребенка, многоуровневые социальные и психологические феномены. Формы и способы общения и взаимодействия детей со сверстниками и близкими взрослыми – внешний слой, так и более глубокие – содержание общения и взаимодействия, а также мотивы и потребности, лежащие в их основе, отношения детей к окружающим и к выполняемой деятельности.

В дошкольном возрасте происходит ускоренное развитие психических процессов, свойств личности, в этот период ребенок активно изучает большой спектр различных видов деятельности. В дошкольном возрасте у ребенка развивается самосознание, формируется самооценка, происходит выстраивание иерархии мотивов, и их соподчинение. В этом возрасте самым важным для ребенка является влияние семьи на развитие его личности, влияние существующей в ней системы внутрисемейных, а также детско-родительских отношений.

Детский сад и отношения в группе между детьми также оказывают существенное влияние на развитие общения ребенка и уровень его социализации. [2].

Анализ результатов по каждой методике исследования позволил нам сделать следующие выводы о представлениях детей дошкольного возраста о себе и межличностных отношениях со взрослыми и сверстниками.

Так, анализируя результаты методики «Два домика» Т.Д. Марцинковской выяснилось, что 24% детей (6 человек) имеют статус «отверженных», 12% (3 человека) – статус «изолированных». Характеристика непопулярных детей описывается сверстниками следующими выражениями: «дерётся», «обзывается», «не слушается», «всё ломает», «не даёт игрушки». В группу «изолированных» дошкольников входят часто болеющие дети, вновь прибывшие в дошкольное учреждение.

Основная масса группы состоит из «предпочитаемых» ребят. Популярных детей в коллективе дошкольников не более 15% (2–3 человека). Результаты обратили внимание на тот факт, что около 40% детей имеют неблагоприятный статус в среде сверстников, конфликтные ситуации дошкольники предпочитают разрешать путём агрессивных действий или жалоб взрослым.

Далее, мы определили группу детей (11 дошкольников) с выраженными проблемами во взаимоотношениях со сверстниками. Эта часть исследования включает в себя проведение второго этапа констатирующего этапа. Цель этого этапа заключается в выявлении характерных особенностей влияния детско-родительских взаимоотношений на отношения со сверстниками.

Результаты по «Тест-опроснику детско-родительских отношений А.Я.Варги, В.В. Столина»

1) В семье 1 наиболее выражен параметр III – симбиоз.
2) В семьях 2,3,9,10,11 наиболее выражен параметр IV – гиперсоциализация.
3) В семьях 4,7 параметр V – инфантилизация.

4) В семье 5 преобладающей позицией отца по отношению к ребенку является гиперсоциализация, а со стороны матери – социальная желательность.
5) В семье 6 преобладающими позициями являются со стороны матери – симбиоз, а со стороны отца – гиперсоциализация.
6) В семье 8 со стороны матери – социальная желательность, а со стороны отца – отвержение.

Из опрошенных родителей I параметр выбрал 1 человек, II – 2, III – 2, IV – 9 и V – 3 человека. Отсюда следует, что преобладающим параметром как у женщин, так и мужчин является гиперсоциализация.

Анализ результатов по методике «Рисунок семьи» В. Хьюлс, показал следующее: конфликтность проявляется во всех семьях, но наиболее высокий уровень этот параметр имеет в семьях 1,3. В семьях 2,4,5,6,7,8,9,10,11 –высокий уровень тревожности.

Таким образом, выявлено, что детско-родительские отношения сказываются как на уровне конфликтности старших дошкольников, так и на их отношение к сверстникам.

Причины неконструктивного взаимоотношения в семье весьма различны. Порой это определенные обстоятельства в жизни семьи, мешающие наладить адекватное взаимоотношение, чаще – низкая психологическая культура самих родителей. Во втором случае нередко основную роль в нарушениях детско-родительских отношений играют личностные особенности самих родителей.

В связи с этим нами была предложена программа коррекции детско-родительских отношений.

Цели программы: создание благоприятного психоэмоционального климата в семьях; гармонизация межличностных внутрисемейных отношений, основанных на взаимопонимании, поддержке и уважении друг друга; формирование положительных установок в сознании родителей.

Задачи программы:

- вовлечение родителей в воспитательно-образовательный процесс дошкольного учреждения, повышение их психологической компетентности;
- установление контакта с семьей, помощь родителям в формировании доверия к дошкольному учреждению;
- развитием навыков адекватного общения и взаимодействия с ребёнком, членами семьи и другими людьми;
- развитие коммуникативных навыков, способствующих самоактуализации и самоутверждению;
- способствование самореализации каждого и взаимообогащению всех;
- формирование позитивной «Я-концепции», устойчивой положительной самооценки;
- пропаганда положительного опыта семейного воспитания;
- обучение навыкам саморегуляции, приёмам релаксации.

Сравнивая результаты на начало и завершение эксперимента, в динамике изменилось соотношение статусного положения ребенка в группе: количество предпочитаемых увеличилось на 11% и стало 60%, одновременно снизилось количество изолированных и отверженных на 2% и 5% соответственно.

Таким образом, сравнительно краткая программа оказалась достаточно эффективной, нами была отмечена положительная динамика, количество предпочитаемых детей увеличилось, одновременно снизилось количество изолированных и отверженных.

Результаты психодиагностических исследований семей позволил сделать вывод о том, что в психологической коррекции нуждаются дети и их родители: им нужно помочь овладеть навыками, которые способствовали бы развитию позитивных детско-родительских отношений.

Ссылки на источники

1. Спиваковская А.С. Обоснование психологической коррекции неадекватных родительских позиций //Семья и формирование личности. - М., 1981.
2. Детская практическая психология: эмоционально-личностное развитие детей в условиях ДОУ / Под ред. Л.В. Вершининой. - Томск: ТГПУ, 2006. - 290 с.

INFLUENCE OF FAMILY RELATIONSHIPS TO CHILDREN'S COMMUNICATION WITH PEERS

Kornilovich Julia
Student; "VGSPU"; Volgograd.
angelo4eg001@yandex.ru

Spitsyna Valeria
Senior Lecturer; "VGSPU"; Volgograd.
valeri-onto@yandex.ru

Annotation. The article is devoted to the development of dialogue of preschool children with their peers, the peculiarities of the influence of parent-child relationship on the relationship of the child with their peers.
Keywords. communication, parent-child relationship, correction, preschool age.

ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ДЕТЕЙ 6-7ЛЕТ

Некрасова Ангелина Юрьевна
Студентка Волгоградского государственного социально-педагогического университета, воспитатель МОУ детский сад № 370 Красноармейского района г. Волгограда
an.nekrasova@bk.ru

Спицына Валерия Вячеславовна
Старший преподаватель Волгоградского государственного социально-педагогического университета г.Волгограда
valeri-onto@yandex.ru

Яковлева Ольга Викторовна
педагог-психолог МОУ СШ № 62 Красноармейского района г. Волгограда
iakow2005@rambler.ru

Аннотация: Статья посвящена вопросам учебной мотивации детей старшего дошкольного возраста (6-7 лет). В статье предложен теоретический анализ литературных источников по теме, а также опытно-экспериментальное изучение особенностей мотивационной готовности дошкольников к обучению в школе, развития учебной мотивации.
Ключевые слова: мотив; учебная мотивация; мотивационный вакуум; мотивационная готовность; внутренняя позиция школьника; познавательный интерес

Педагогами и психологами всё чаще отмечается значительный рост числа детей, имеющих или приобретающих «мотивационный вакуум», то есть предъявляемый школой уровень требований оказывается недосягаемым как вследствие индивидуальных способностей, так и ввиду отсутствия интереса к его достижению.

Важно отметить, что дошкольный возраст – это период наиболее интенсивного развития мотивационной сферы. Учебную мотивацию, по мнению Л.И. Божович, А.К. Марковой, М.В. Матюхиной, Х. Хекхаузен, можно рассматривать как новообразование, возникающее в результате кризиса семи лет. К концу дошкольного возраста ребенок исчерпывает возможности игровой деятельности по удовлетворению своих потребностей, игровые мотивы продолжают играть важную роль, но уже не занимают ведущего места в мотивационной структуре. Особое место в 6-летнем возрасте занимает познавательный мотив. Предпосылками возникновения мотивов служат, с одной стороны, формирующееся к концу дошкольного детства желание детей поступить в школу, с другой - развитие любознательности и умственной активности дошкольника [1].

Актуальность темы состоит в том, что важнейшим моментом в развитии мотивационной сферы в деятельности дошкольника в семье и детском саду является психологическая готовность ребенка к обучению в школе. По мнению Л.И. Божович внутренняя позиция школьника может выступать как критерий готовности к школьному обучению [2]. Поэтому уже в 6- летнем возрасте необходимо создать предпосылки мотивации учения, и к началу обучения в

начальной школе придать мотивации определённую форму, то есть сделать её устойчивым личностным образованием ученика.

Мотивация оказывает самое большое влияние на продуктивность учебного процесса и определяет успешность учебной деятельности. Отсутствие мотивов учения неизбежно приводит к снижению успеваемости, деградации личности, в конечном счете, в подростковом возрасте приводит к правонарушениям.

Анализ психологической литературы по проблеме учебной мотивации показал, что готовность к школе включает определенный уровень развития мыслительной деятельности, познавательных интересов, готовности к произвольной регуляции познавательной деятельности и социальной позиции школьника. К концу дошкольного и началу школьного возраста у детей возникает качественно своеобразный этап в развитии познавательной потребности - потребность в приобретении новых знаний и умений, которая реализуется в наших общественных условиях в учении как общественно значимой деятельности, создающей ребенку новую социальную позицию [3].

В нашей работе мы характеризуем мотивационную готовность как сущность познавательного процесса, складывающийся из:

- Формирования у детей правильных представлений о школе и учении;
- Формирование положительного эмоционального отношения к школе;
- Формирование опыта учебной деятельности [4].

Наши современные результаты тестирования детей и опроса родителей показывают, что внутренняя учебная мотивация сформирована у 27,3 % детей (Рис.1).

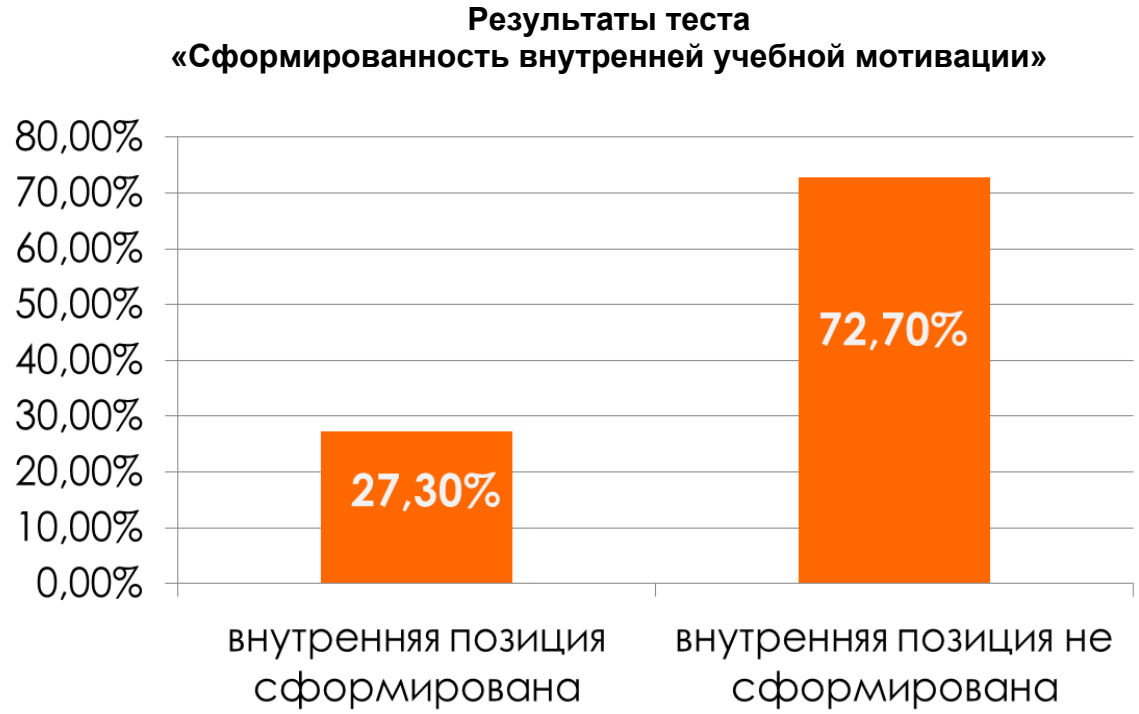

Рисунок 1.

Особенностями данных дошкольников является высокий уровень учебно-познавательного интереса, они заинтересованы на занятиях, задают много вопросов и ожидают ответов на них, доделывают начатое дело до конца, внимательны, у детей большое желание научиться читать и писать, узнать больше об окружающем мире.

Остальные дошкольники, участвующие в исследовании (72,7%), имеют внешние мотивы, не связанные со школой. Большинство из них представляют школу как возможность поиграть «Я хочу в школу, потому что там можно играть с друзьями». Часть детей занимались на занятии активно, потому что его хвалил за это воспитатель. Оценочный мотив в данном случае подтверждался словами «Я хочу в школу, потому что там я буду получать только пятерки».

Часть дошкольников охотнее занимались тогда, когда на занятие вносили много атрибутики, ярких пособий. У данных дошкольников все еще недостаточно развит мотив учения, наблюдаются спады активности, темп и продуктивность учения неровные, прерывистые: ребенок внимателен и активен только тогда, когда учебный материал для него незнаком и интересен. В противном случае он отвлекался, занимался посторонними делами, разговаривал с соседом.

Как правило, эти дети не любят упражнений, основанных на многократном повторении заданного образца, требующих усидчивости и добросовестности например, написание букв, усвоение материала на основе механического запоминания также вызывает большие трудности.

Особенностями дошкольников с низким уровнем развития учебной мотивации является недостаточная самостоятельность при выполнении задания, неумение правильно оценить свои действия, могут делать не то, что задано, а то, что им хочется. Эти дети постоянно спрашивали у воспитателя, правильно ли они делают, при ответе не столько думали о том, что они говорят и делают, сколько пытались уловить эмоциональную реакцию воспитателя (одобрение или порицание).

По мнению В.В. Грабал, особое внимание следует обратить на детей сослабым развитием познавательного и социального мотивов. В этом случае развитие собственно мотивов учения в учебном процессе сильнозатруднено, так как отсутствует необходимая для этого основа. У таких детей интерес к школе угасает достаточно быстро и из-за отсутствиядругих стимулов к учению формируется стойкое нежелание учиться. С этими детьмиработу по развитию мотивов учения необходимо начинать задолго до поступления в школу [5].

Поскольку в нашем исследовании результаты теста «Мотивационная готовность к школе» показали, что только у 27,30% дошкольников развит учебно-познавательный мотив, с остальными дошкольниками необходимо вести работу по развитию учебной мотивации (Рис.2).

«Результаты теста «Мотивационная готовность к школе»

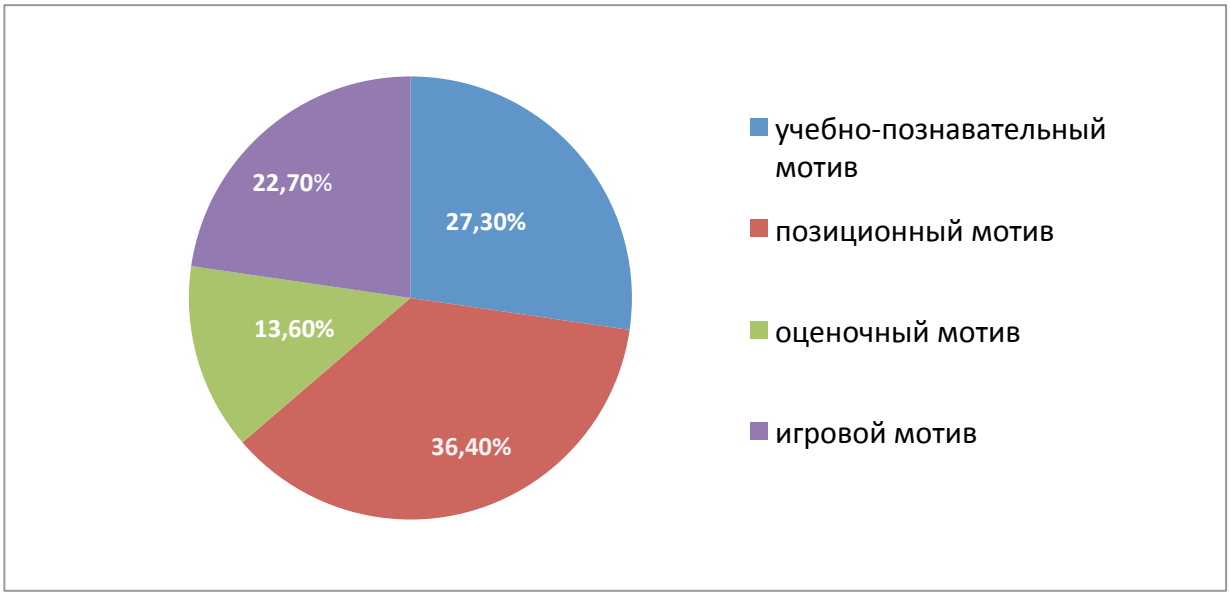

Рисунок 2.

Для решения этой задачи нами был разработан комплекс игр с правилами, игровых приемов и упражнений, направленных на развитие основных компонентов учебной мотивации у детей старшего дошкольного возраста [6]:

- Система игр и упражнений, с целью развития сосредоточенности, внимания, аккуратности, соблюдение правил, взаимопомощь, собранность;
- моделирование ситуаций обучения;
- проигрывание конфликтных ситуаций;
- игры, развивающие школьные навыки;
- задания на снижение деструктивной двигательной активности (обучение навыкам самоконтроля: упражнение «Замри», «Волны» «Запрет» и др.);
- рефлексия, через оценку собственной деятельности.

Хорошо себя зарекомендовали следующие игры:

«Барыня прислала сто рублей» - народная игра для развития сосредоточенности:

Играть можно и в большой группе, но более эффективна игра вдвоем. Ведущий обращается к партнеру.

«Барыня прислала сто рублей.
Что хотите, то купите.
Черный, белый не берите.
«Да» и «нет» не говорите!»

После этого ведущий начинает вести с партнером беседу, провоцирующую использование одного из «запрещенных» слов: черный», «белый», «да», «нет». Все участники игры имеют по несколько фантов; проштрафившиеся отдают их ведущему. Отвечать нужно быстро, все дети внимательно следят за выполнением правила. Беседа принимает примерно такой характер:

- Ходил ли ты когда-нибудь в зоопарк?

- Однажды.
- А видел ли там медведя?
- Видел.
- Он был бурый или белый?
- Полярный.

Беседа продолжается до тех пор, пока не проскользнет «запрещенное» слово. Тогда участник отдает свой фант, для выкупа которого он должен выполнить отдельное задание. Если ребенок говорит «Ага», «Угу», «Не-а», нужно договориться заранее, считать это ошибкой или нет. Можно ввести дополнительное условие: если диалог длится три минуты с соблюдением правил, считать, что ребенок выиграл.

«Птичка» - познавательная игра для развития самоконтроля:

Перед началом игры ведущий знакомит детей с различными породами деревьев, может показать их на картинке, рассказать, где они растут. Перед игрой все подбирают для себя фант - игрушку или любую мелкую вещь. Игроки усаживаются в круг и выбирают собирателя фантов. Он садится в середину круга и всем остальным игрокам дает названия деревьев (дуб, клен, липа). Каждый должен запомнить свое название.

Собиратель фантов говорит: «Прилетела птичка и села на дуб». Дуб должен ответить: «На дубу не была, улетела на елку».

Елка вызывает другое дерево и т. д. Кто прозевает, отдает фант. В конце игры фанты отыгрываются.

Необходимо внимательно следить за ходом игры и быстро отвечать. Подсказывать нельзя.

«Нарисуй пароход» - для развития произвольности движения:

Ребенку предлагают как можно точнее срисовать пароход, отдельные детали которого составлены из элементов прописных букв и цифр. Взрослый говорит: «Перед тобой лежит лист бумаги и карандаш. На этом листе нарисуй, пожалуйста, точно такую же картинку, какую ты видишь на этом рисунке. Не торопись, постарайся быть внимательным, чтобы рисунок был точно таким же, как образец. Если ты что-то не так нарисуешь, не стирай ластиком, а нарисуй поверх неправильного или рядом правильно». При сравнении рисунка с образцом следует обращать внимание:

а) на соотношение размеров деталей,

б) на присутствие всех деталей,

в) на правильность изображения - нет ли зеркального отражения, не путает ли ребенок верх и низ,

г) на количество деталей и способ их изображения - считает ли ребенок или рисует «на глазок»?

Если оказывается, что задание слишком трудно, придумайте сами более простые и предлагайте их ребенку почаще - ведь эта игра воспроизводит сразу несколько упражнений для первоклассников!

«Узоры» - игра для развития сосредоточенности:

В эту игру можно играть и с одним, и с группой детей. Ребенку дается лист клетчатой бумаги. Ведущий говорит: Сейчас мы будем учиться рисовать разные узоры. Постарайтесь, чтобы они получились красивыми и аккуратными. Для этого слушайте внимательно - в какую сторону и на сколько клеточек провести линию. Проводите только те линии, которые будут названы. Когда нарисуете одну, ждите, пока назову следующую. Каждую линию начинайте там, где кончилась

предыдущая, не отрывая карандаша от бумаги. Все помнят, где правая рука? Вытяните ее в сторону. Сейчас вы показываете направо. А где левая рука? Молодцы!

Начинаем рисовать первый узор. Поставили карандаш. Рисуем линию: одна клетка направо, одна клетка вверх, одна направо, одна вниз, одна направо, одна вниз, одна налево, одна вниз, одна налево, одна вверх, одна налево, одна вверх. Что у нас получилось? Правильно, крестик!

Начинаем рисовать второй узор. Поставили карандаш на следующую точку. Рисуем линию: две клетки направо, две клетки вверх, две направо, две вниз, две налево, две вниз, две налево, две вверх. Попали в начальную точку? Молодцы! А что получилось? Правильно, квадратики!

А теперь нарисуем самый сложный, третий узор. Поставьте карандашом точку. Проведите линию на три клетки вверх. А теперь - две клетки направо, две вниз, одну налево, одну вниз, две направо. Повторите с самого начала (продиктовать). Посмотрите, получился орнамент с древнегреческой вазы.

Если задания не удаются, полезно поупражняться начиная с самых простых.

«Палочки» - игра-тест, направлена на развитие внимание, памяти.

Для этой увлекательной игры понадобится 30-40 палочек (можно спичек). Играть лучше вдвоем. Ведущий говорит: «Я покажу тебе фигурку, сложенную из палочек, и через 1 -2 секунды накрою ее листом бумаги. За это короткое время ты должен запомнить эту фигурку и затем выложить ее в соответствии с этим образцом. Затем, пожалуйста, сверь свою фигуру с образцом, исправь и подсчитай свои ошибки. Если палочка пропущена или положена неправильно - это считается ошибкой. Начали!»

Первая фигурка - «домик».

Предлагаем несколько фигурок - «звездочку», «снежинку», «елочку» одновременно.

«Сокол и лиса» - игра моделирует ситуацию обучения и служит развитию произвольности:

Выбираются сокол и лиса. Остальные дети - соколята. Сокол своих соколят зовет играть. Он бегает в разных направлениях и одновременно делает разные движения руками (вверх, в стороны, вперед и какие-либо более замысловатые). Стайка соколят бежит за соколом и следит за его движениями, стараясь точно повторить их. В это время из норы вдруг выскакивает лиса. Соколята быстро приседают на корточки, чтобы лиса их не заметила. (Лиса появляется по сигналу ведущего и ловит только тех, кто не присел.) «Пойманный» соколенок на время выбывает из игры.

«Сосед, подними руку» - игра развивает произвольность, привычку соблюдать правила и внимание к товарищам:

Играющие, сидя или стоя (в зависимости от условий), образуют круг. По жребию выбирают водящего, который встает внутри круга. Он спокойно ходит по кругу, затем останавливается напротив одного из игроков и громко произносит: «Сосед!» Тот игрок, к которому обратился водящий, продолжает стоять (сидеть), не меняя положения. Водящий должен останавливаться точно напротив того ребенка, к которому он обращается. А оба его соседа должны поднять вверх одну руку: сосед справа - левую, а сосед слева - правую, т. е. ту руку, которая ближе к игроку, находящемуся между ними. Если кто-то из ребят ошибся, т. е. поднял не ту руку или вообще забыл это сделать, то он меняется с водящим ролями. Игрок считается проигравшим, даже если он только пытался поднять не ту руку.

«Школа наоборот» - используется для проигрывания конфликтных ситуаций:

Ребенок играет учителя, взрослый - нерадивого ученика. Можно подсказать такой сюжет для игры с куклой, но это менее привлекательно для ребенка. Учитель дает задание, ученик сопротивляется его выполнению, например:

Учитель: - А теперь мы нарисуем солнце...

Ученик: - Какое солнце? Сейчас пасмурно. Я забыл, как оно выглядит!

Учитель: - Ну-ка, давай вспомним. Оно красное или желтое?

Ученик: - Зеленое!

Учитель: - Молодец! А круглое или квадратное?

Ученик: - Продолговатое!

Учитель: - Правильно! Наша Таня (Маша, Лена) - молодец, вместо солнца - огурец! Ты, как всегда, отличница, заслужила хорошую отметку - двойку! Я очень похвалю тебя твоей маме! И зачем только такие способные дети ходят в школу, если они все знают?

Примечание. Важно, чтобы ребенок понимал юмористическое содержание диалога. Можно проигрывать отказ выполнять задание, любые попытки непослушания на уроке - при этом ребенок и взрослый должны находить неожиданные, парадоксальные решения.

«Лесная школа» - игра моделирует типичные школьные ситуации, пригодна для обучения различным навыкам, в том числе арифметике (считать орешки, листочки, звездочки и т. п.), и развивает произвольность поведения:

Лучше, если есть возможность собрать небольшую группу из двух-трех-четырех человек. Каждый представляет кого-либо из животных, учитель (водящий) - мудрая Сова. Играя в первый раз лучше назначить учителем взрослого или более старшего ребенка. Звенит звонок. Сова влетает в класс и говорит: «Здравствуйте дети! Меня зовут Сова - Большая Голова. На другие имена я не откликаюсь, а забудете меня - очень обижаюсь. А вас как зовут?» Ученики отвечают хором, каждый голосом животного, которым он себя назначил. Сова говорит: «Ой, какие интересные совята, а какие шумные! Я таких никогда не видела! Давайте договоримся так - кто захочет отвечать, поднимает лапу или крыло. Как тебя зовут, детка?» Продолжают знакомство - каждый ученик должен встать и назвать себя, вначале издавая «звериное» приветствие.

Сова: «Ой, какие вы разные! Ну что ж, всем надо учиться. Давайте сначала рассядемся поудобнее» - они рассаживаются, соблюдая отношения в животном мире. «А теперь давайте договоримся о самом главном слове - оно должно быть всем понятно, это слово «мир». На каком языке мы будем его произносить? Давайте все выучим его. Теперь, если кто-то из вас будет обижать другою, давайте произнесем это волшебное слово».

Далее моделируются любые школьные предметы. Например, естествознание. Сова: «Кто знает, сколько длится ночь?» Белка: «Мы спим пять часов!» Медведь: «Мы спим четыре месяца!» Сова: «Вот и неправильно! Что же такое ночь? Каждый знает, что ночь - это время, когда не спят, а приятно летать и охотиться! Какие странные совята! А ты как думаешь?» - обращается к тому, кто еще не отвечал (например, к зайцу), и т. д.

На более высоком уровне игры дети должны отвечать с позиции «своей» зверушки, но постепенно понимать, что «правильным» считается только ответ с позиции Совы. В спорах об истине дети могут обращаться к товарищам и апеллировать к мнению родителей («А мама сказала, что медвежатам вредно ночью бегать и охотиться!»). Используйте вместо отметок призы - листочки,

шишки, желуди (можно вырезанные из бумаги). Убедитесь, что дети умеют считать до 5 и понимают, какая отметка хорошая, а какая плохая.

«Кто где живет» - коллективная игра для развития произвольности и школьных навыков:

Дети садятся в круг. Каждый из них изображает какого-либо зверя, для наглядности может надеть маску или значок и выясняет, где этот зверек обитает в природе (в лесу, в поле, на дереве, в дупле, норе и т. д.).

Ведущий обращается к детям и называет место своего пребывания и пункт назначения. Например: «Ой, я, кажется, заблудился! Кто бы мне помог в этом дубовом лесу найти дорогу к полю? Но нет, никто здесь, видно, не живет». Выскакивает лесной кабанчик: «Я, я здесь живу! Дорогу показать могу!» - и ведет к кому-либо живущему в поле, например, мышке. Затем сюжет повторяется. Главное для путешественника - не забывать благодарить провожатого.

«Первоклассник» - в игре закрепляются знания детей о том, что нужно первокласснику для учебы в школе, развивается желание учиться, собранность, аккуратность:

На столе у взрослого лежит портфель и несколько предметов: ручка, пенал, тетрадь, дневник, карандаш, ложка, ножницы, ключ, расческа. После напоминания о том, что ребенок скоро идет в школу и будет сам собирать свои вещи, предлагают посмотреть на разложенные предметы и как можно быстрее собрать свой портфель. Игра заканчивается, когда ребенок сложит все вещи и закроет портфель. Возможные модификации: если участвуют несколько детей, ввести элемент соревнования, если один ребенок - считать до 5. Нужно обращать внимание на то, чтобы складывать вещи не только быстро, но и аккуратно.

Таким образом, в течение 9 месяцев на занятиях и в свободной игровой деятельности, в играх с правилами и упражнениях подготавливалась почва для смены ведущего типа мотивации с игровой на учебную, стимулирующего ребенка в роли ученика к постоянному выполнению действий по разнообразным правилам.

На контрольном обследовании мы определили, что у 41% участвующих в исследовании дошкольников развита школьная учебная мотивация, положительное отношение к школе, что доказывает эффективность целенаправленной работы посредством игр с правилами (Рис.3)

Контрольный этап исследования. Динамика развития внутренней учебной мотивации

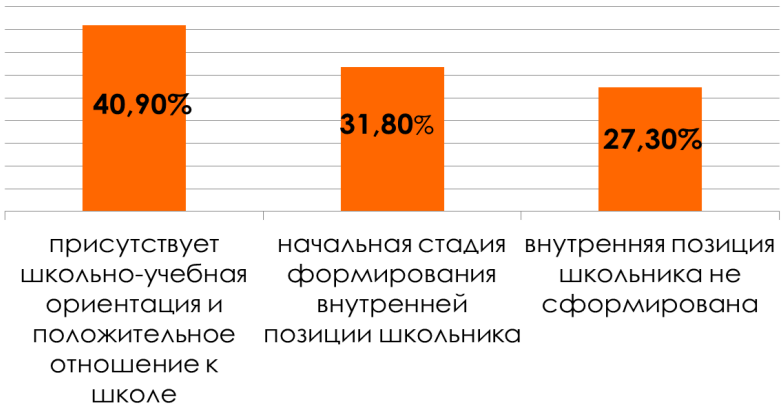

Рисунок 3.

Таким образом, будущему школьнику необходимо произвольно управлять своим поведением, познавательной деятельностью, что становится возможным присформированной учебной мотивации. Помочь управлять мотивами могут педагоги совместно с их воспитанниками, однако, истинный источник мотивации человека находится в нем самом. Вот почему решающее значение придается не мотивам обучения – внешнему нажиму, а мотиву учения – внутренним побудительным силам, скрывающихся в познавательных интересах детей, в играх с правилами, познавательной активности, любознательности.

В компетенции социального взрослого способствовать развитию учебных мотивов в ведущем виде деятельности детей дошкольного возраста.

Ссылки на источники

1. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе//Вопросыпсихологии,1978.№4.С.28-35. Большой психологический словарь/Сост. и общ. Ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко.-Спб.: Прайм-Еврознак,2007.-672с.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.,1968.-402с.
3. Венгер Л. Как дошкольник становится школьником. / Л. Венгер // Дошкольное воспитание. – 1995. - № 8.-с.23-29
4. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе / Н.И. Гуткина. – М.: ИНФРА – М, 1997.-235с.
5. Грабал В.В. Мотивация достижения и её развитие в процессе учебной деятельности / В.Грабал. – М.: Просвещение, 1990.-269с.

FEATURES OF EDUCATIONAL MOTIVATION OF 6-7 YEARS OLD CHILDREN

Nekrasova Angelina
Student Volgograd State Pedagogical University, Nov. tutor kindergarten number 370 Krasnoarmeysk district of Volgograd
an.nekrasova@bk.ru

Spitsyna Valeria
Senior lecturer Volgograd State Pedagogical University of Volgograd
valeri-onto@yandex.ru

Yakovleva Olga
educational psychologist MOU school № 62 of Krasnoarmeysk district of Volgograd
iakow2005@rambler.ru

Annotation.The article is devoted to the issues of educational motivation of preschool children (6-7 years). In the article the theoretical analysis of the literature on the topic, as well as research and experimental study of the characteristics of motivational readiness of preschool children for school, development of educational motivation.

Keywords: motif, learning motivation, motivational vacuum, motivational readiness, the internal position of the student, cognitive interest.

РАЗВИТИЕ ВОСПРИЯТИЯ В РАННЕМ ДЕТСТВЕ

Беспоместных Нина Константиновна
Студентка 6 курса Волгоградского государственного социально-педагогического университета; младшая медицинская сестра по уходу; г. Волгоград
bespomestnyh.nina@yandex.ru

Спицына Валерия Вячеславовна
Старший преподаватель; ФГБОУ ВПО «ВГСПУ»; г. Волгоград
valeri-onto@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена развитию восприятия в раннем детстве. В статье уделяется внимание исследованию проблемы восприятия в трудах отечественных и зарубежных ученых, рассмотрению экспериментальной работы по выявлению уровня развития восприятия в раннем детстве.
Ключевые слова: восприятие; раннее детство; развитие ребенка

Выбор темы важен тем, что раннее детство является особым периодом в жизни ребенка, где закладывается основа для дальнейшего формирования и становления ребенка как личности, происходит стремительное психическое и физическое развитие. Восприятием определяется сознание и поведение детей, на основе восприятия образов строятся формы познания – воображение, мышление, являются результатами их переработки. Без опоры на полноценное восприятие невозможно нормального умственного развития. В этом возрасте память существует в форме узнавания знакомых предметов. Мышление ребенка до трех лет носит преимущественно непосредственный характер, между воспринимаемыми предметами ребенок устанавливает связи. Восприятие в раннем возрасте среди всех этих взаимосвязанных функций доминирует. Это означает определенную зависимость от него остальных психических процессов. По словам Л. С. Выготского, «...все функции этого возраста идут вокруг восприятия, через восприятие и с помощью восприятия... ни одна функция не переживает такого пышного расцвета в раннем возрасте, как функция восприятия» [3]. Это ставит восприятие в чрезвычайно благоприятные условия развития [9]. Само восприятие под влиянием этих функций также развивается.

Восприятие - это целостное отражение предметов, ситуаций, явлений, возникающих при непосредственном воздействии физических раздражителей на рецепторные поверхности органов чувств. Восприятием называется отражение предметов или явлений при их непосредственном воздействии на органы чувств [10,с. 517].Важным считается то, что ранний возраст является начальным этапом сензитивного периода для развития предметного восприятия как центральной познавательной функции. К трем годам восприятие раннего возраста достигает высокого уровня развития: ребёнок различает предметы по цвету, величине, узнаёт знакомые мелодии, различает темп музыки, тонко дифференцирует звуки и тембр человеческого голоса, получает первые числовые представления. Л.С. Выготский приводит в своей работе «Раннее детство» два основных закона, они гласят, что в каждом возрасте есть доминирующая функция, которая необходима в первую очередь и развивается раньше других. Совершенно «очевидно, что самых высших успехов ребенок достигает не в области памяти, а в области восприятия». Л. В. Обухова отмечает своеобразие восприятия ребенка раннего

возраста: оно фиксирует только одно какое-либо качество объекта, оно аффективно окрашено и непосредственно переходит в действие [7]. Все, что ребенок видит, он стремится потрогать, взять в рот. «За каждым восприятием непременно следует действие».

Включая в себя целую систему действий, восприятие является сложной познавательной деятельностью, которая позволяют обнаружить объект восприятия, опознать, измерить, оценить его. От степени осмысленности восприятия зависит состав понимания того, что воспринимается, для какой цели ребенок смотрит или слушает что - либо в данный момент.Важной характеристикой восприятия является его мотивационная сторона. Всё зависит от потребности ребенка раннего возраста. Как он будет воспринимать то, что говорит или демонстрирует взрослый, как проявляет интерес к предмету, от этого различны будут и результаты развития восприятия.В процессе активного освоения окружающего мира, на базе экспериментирования происходит формирование детского восприятия. В момент наблюдательности ребенок подмечает особенности предметов и явлений, происходит развитие восприятия цвета.

Исследование проблемы восприятия в трудах отечественных и зарубежных ученых

Проблема восприятия широко изучалась как в отечественной так и в зарубежной психологии. Известный психолог нашей страны А. В. Запорожец свои первые исследования детского восприятия сказок, басен, иллюстраций к художественным произведениям, детских спектаклей начал в середине 30-х гг. вместе с сотрудниками О. М. Концевой, К Е. Хоменко, Д. М. Арановской и др. Ученый в анализе формирования эстетического восприятия у детей дошкольного и младшего школьного возраста сделал заключение о наличии в этом процессе выразительных движений детей, выполняющих функцию «содействия» героям произведений. Ребенок становится на позицию героя произведения, пытается преодолеть стоящие на его пути препятствия.Опыт экспериментальных исследований показывает, что содействие может не только способствовать пониманию для сказки, но и служить помехой для понимания басни. Для понимания смысла и существа басни требуются внутренние действия. Все это позволило А. В. Запорожцу ввести в психологию понятие особого действия восприятия. Ученый предпринял изучение роли, которую выполняют движения руки в процессе осязательного восприятия формы предметов, обнаружив указанный феномен на материале ранних форм эстетического восприятия. Со всей отчетливостью в этих работах выступил активный характер процессов восприятия формы, обнаружились способы создания образа, необходимость самостоятельного действия испытуемого с предметом и недостаточность пассивного перемещения руки по контуру предмета для формирования полноценного образа. В ранних исследованиях восприятия были заложены основы теории перцептивных действий, развитой А. В. Запорожцем в 60-е гг. совместно с сотрудниками Л.А. Венгером, В П. Зинченко, А.Г.Рузской и др. Выдающийся детский психолог Л.А. Венгер опираясь на труды Л.С.Выготского и А.В.Запорожца разработал теорию развития восприятия ребенка («Восприятие и обучение», 1969).

В теории восприятия ребенка представляет собой сложный, культурно опосредованный процесс решения перцептивных задач. По Л.А.Венгеру специфика решения перцептивной задачи состоит в отделении перцептивного

признака от других свойств объектов. В подходе Л.А.Венгера к развитию детского восприятия есть отличие от натуралистического понимания этого процесса, при котором восприятие при внешнем воздействии оказывается эквивалентным раздражению перцептивной системы. Такой подход позволил разработать целую систему сенсорного воспитания, выделить средства восприятия и перцептивные действия: отнесение к эталону, перцептивное моделирование, идентификация. Следствием этого подхода к развитию детского восприятия является то, что ребенок не может сам без помощи взрослого достичь высокого уровня развития восприятия. Ведущую роль в детском развитии играет взрослый, поэтому необходима специальная образовательная работа с детьми этого возраста. Американский психолог У.Найссер создав теорию перцептивного цикла (направление когнитивной психологии) [6], пытался открыть более обобщённые механизмы восприятия. В теории У.Найссера вопрос о развитии восприятия решается логично и ясно. Рождается человек уже с ограниченным набором готовых к модификации перцептивных схем, К ним относятся установочные движения органов чувств, выделение контуров из фона, грубая оценка удаленности объектов в поле зрения. В данной теории, описывающей различные уровни переработки сенсорной информации, отмечается то, что восприятие понимается в ней как циклический процесс одновременного анализа и синтеза информации, который описывается как параллельная работа нескольких вложенных друг в друга схем, а не как линейная последовательность определенных этапов. Мы воспринимаем не сенсорные сигналы, а события и объекты. Наш перцептивный образ оказывается детальным, означенным и эмоционально окрашенным, что при поступлении информации к органам чувств параллельно включаются схемы самого разного уровня.

Вклад в изучение проблемы свойств восприятия (осмысленность, структурность, предметность, целостность и константность) был внесен гештальтпсихологией, представителем которой является Дж.Брунер.Гештальтпсихологи утверждают, что "восприятие - это реконструкция мира". Эта теория объясняет восприятие как спонтанный процесс и фактически игнорирует существование ощущений как перцептивного отражения отдельных качеств и свойств предметов и явлений объективной действительности.В гештальтпсихологии были сформулированы положения, которые стали называться как законы восприятия. В важнейшем законе фигуры и фона зрительное поле делится на фигуру и фон. Убедительно об этом различии говорят действенные изображения. Фигура ближе нам в пространстве, занимает главенствующее положение в поле, замкнута, оформлена, обладает яркостью. Фон служит общим уровнем, на котором выступает фигура, имеет свою функцию. Фон кажется расположенным за фигурой, плохо локализуется в пространстве. В другом законе прегнантности — выражается тенденция перцептивной организации к внутренней упорядоченности, ведущей к упрощению восприятия в ситуации неоднозначных стимульных конфигураций к «хорошей» фигуре. Полученные в гештальтпсихологии факты обогащают представление о восприятии. Были сделаны на их основе ценные практические выводы.

Особенности развития восприятия в раннем детстве

У ребенка к концу младенческого возраста складываются перцептивные образы. В связи с манипулированием ребенок овладевает зрительными действиями, он может регулировать практическое поведение и определять некоторые свойства предметов. Несмотря на то, что он узнает знакомые

окружающие предметы и людей, восприятие остается несовершенным. Ребенок в возрасте одного года не способен последовательно и систематически рассматривать предмет. Он выхватывает и реагирует на один признак, по нему опознает различные предметы. Когда ребенок манипулирует с предметами, у него складываются зрительные ориентировочные действия, с помощью которых он воспринимает предметы. Действия ребенка направлены на такие главные признаками свойства предметов как форма и величина. Цвет для ребенка не имеет никакого значения для узнавания предметов. Просто цвет еще не стал признаком, характеризующим предмет, и не определяет его узнавание. Развитие восприятия в раннем возрасте происходит в рамках предметной деятельности и в связи с овладением новыми действиями [8], что ставит перед ребёнком необходимость выделять и учитывать в действиях именно те сенсорные признаки предметов, которые имеют практическую значимость для выполнения действий. Действия, которые называют соотносящими, имеют особое значение. Это действия с несколькими предметами, в которых необходимо учитывать и соотносить свойства разных объектов — их форму, величину, твердость, местоположение. Соотносящие действия усваиваются в раннем возрасте. Такие игрушки как, пирамидки, простые кубики, вкладыши, матрешки, предполагают и уже требуют такого учета. Когда ребенок пытается сложить пирамидку, он подбирает и соединяет предметы или их части в соответствии с их формой, размером, цветом, чтобы придать им взаимное положение в пространстве. Ребенок еще не может представить готовый результат, потому что он еще не умеет зрительно сравнивать величину и форму предметов, для этого ему необходима обучающая помощь взрослого. Ребенок учится сам выделять нужные свойства предметов, подбирать и соединять части в нужном порядке.

От внешних ориентировочных действий малыш переходит к зрительному соотнесению свойств предметов. При формировании нового типа зрительного восприятия свойство одного предмета превращается в образец, мерку для измерения свойств других. Ребенок, выполняя предметные действия, переходит к зрительной ориентировке — он подбирает нужные детали на глаз и выполняет правильное действие. Зрительный подбор по образцу становится доступным в 2-2,5 года. Восприятие тесно связано с предметными действиями. В практической деятельности взрослый должен предлагать ребенку несколько предметов. Для выполнения действия ребенок определяет форму, величину, цвет предмета. Постоянные образцы для сравнения появляются на третьем году жизни — это знакомые ребенку с ярко выраженной формой предметы. Это говорит о том, что у ребенка сформировались представления о свойствах вещей и эти представления закреплены за конкретными предметами. Для обогащения представлений о свойствах предметов необходимо создание богатой сенсорной среды, в которой ребенок активно действует. Чтобы у ребенка восприятие не оставалось поверхностным, обрывочным, взрослым нужно создавать необходимую основу для общего умственного развития, овладения различными видами деятельности, такими как конструирование, рисование.

Эмпирическое исследование особенностей развития восприятия у детей в раннем детстве

Экспериментальное исследование развития восприятия является важным для детской психологии: с его помощью обнаруживаются такие особенности сенсорных процессов, которые не могут быть вскрыты с помощью других психологических методов. Использование методик по обследованию детей

раннего возраста на основе многолетнего опыта работы показывает различия в характере познавательной деятельности: в принятии задания детьми, способах выполнения (при помощи взрослого или самостоятельно), обучаемости ребенка, интересе к результату.Важность проведенияранней диагностики - выявить и преодолеть отклонения в развитии детей раннего возраста и в дальнейшем предупреждении их последствий побуждают к разработке и систематизации диагностических методик и дидактических материалов для работы с детьми раннего возраста в условиях детских учреждений.

Диагностическое исследование по выявлению особенностей развития восприятия у детей раннего возраста экспериментально исследование проводилось с воспитанниками дома ребенка в возрасте от 2 до 3 лет. Использовалась психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста. Авторы: Е. А. Стребелева, Г. А. Мишина, Ю. А. Разенкова, А. Н. Орлова, Н. Д. Шматко. В ходе диагностического исследования было необходимо:

- Задание «Разборка и складывание пирамидки». Цель: выявить уровень восприятия развития у ребенка практического ориентирования на величину, соотносящих действий, ведущей руки, согласованности действий обеих рук, целенаправленности действий.
- Задание «Парные картинки: четыре». Цель: выявить уровень развития у ребенка зрительного восприятия предметных картинок, понимание жестовой инструкции.
- Задание «Разрезные картинки». Цель: выявить уровень развития целостного восприятия предметной картинки.
- Задание «Конструирование из палочек» Цель: выявить уровень развития целостного восприятия, анализа образца, умения ребенка действовать по подражанию, показу.

В ходе проведения первого задания «Разборка и складывание пирамидки» из четырёх колец нами были получены следующие результаты: 28% детей понимают условия этих заданий и стремятся к их выполнению.

Когда проводилось второе задание «Парные картинки: четыре» были получены следующие результаты: 17% детей с трудом вступают в контакт со взрослым, действуют без учета свойств предметов.

При проведении третьего задания «Разрезные картинки» 27% детей самостоятельно справились с заданием.

В четвертом задании «Конструирование из палочек» были получены результаты: 21% детей с заданием не справились.

По результатам полученных данных мы можем констатировать необходимость развития способов усвоения ребенком общественного опыта в развивающей работе по развитию восприятия у детей раннего возраста. Развитие сотрудничества ребенка со взрослым: является эмоциональный контакт и правильное определение способа постановки перед ребенком образовательно-воспитательных задач. Важно наличие у детей способности подражать действиям взрослого; умения понимать и использовать жестовую инструкцию и указательный жест; умения работать по образцу и по словесной инструкции. Необходимо развивать у детей познавательный интерес к дидактическим и сюжетным игрушкам, игровым действиям с этими игрушками, умение играть рядом со сверстниками. Важно развивать правильное поведение с учетом

определенной ситуации, а также качества личности каждого ребенка, где главное внимание уделяется таким качествам, как взаимопомощь, взаимопонимание и отзывчивость. Возможность эта обеспечивается созданием положительного микроклимата в дошкольном учреждении. Также необходимо развивать активный интерес к свойствам и качествам предметов, перцептивные действия (пробы, примеривания). При этом помнить о развитии продуктивных видов деятельности: лепки, аппликации, рисования, конструирования.

Результаты проведенного нами анализа позволяют сделать некоторые частные выводы, представляющие интерес для нашего исследования: проведение раннего диагностического исследования умственных нарушений чрезвычайно сложна и в то же время крайне необходима. Наряду с этим необходимо отметить следующее: чем раньше начинается целенаправленная работа по развитию восприятия в благоприятный период развития ребенка, тем более полными могут оказаться коррекционная работа и компенсация дефекта, а в некоторых случаях возможно предупреждение вторичных нарушений развития. В работе по психолого - педагогическому обследованию детей раннего возраста мы опирались на положения отечественных психологов о том, что психика ребенка развивается в процессе усвоения и присвоения общественного опыта в процессе активной деятельности ребенка. Известно, что у ребенка раннего возраста ведущей деятельностью является предметная, в процессе которой и происходит развитие моторики, восприятия, мышления, речи.

В результате изучения нами был получен материал, анализ которого позволил заключить, что основное внимание уделялось оценке возможностей ребенка в плане принятия помощи, то есть его обучаемости. Вместе с тем следует подчеркнуть, что использованные методики, направленные на изучение уровня умственного развития детей раннего возраста 2 - 3 лет предназначены для определения основных параметров умственного развития ребенка: принятия задания; адекватности его решения; обучаемости во время диагностического обследования; отношения к результату своей деятельности.

В итоге хотелось бы подчеркнуть следующее: в развитии ребенка есть возрастные периоды, в которых определенный процесс, конкретная функция формируются более быстро и, что еще более ценно, имеют высокий уровень внутреннего структурирования и богатые межфункциональные взаимосвязи, в другой период прийти к такой полноценности практически невозможно.

Для каждого психического процесса существуют свои наиболее благоприятные периоды развития: для младенческого возраста – ощущения, для раннего возраста – восприятие, для дошкольного – память, для младшего школьника – мышление. Если ребенок недостаточно был включен в соответствующую для данного периода деятельность, то может наступить задержка психических образований данного периода, которая повлечет за собой отставание других психических явлений в переходе на следующий возрастной этап. Значение восприятия в жизни ребенка раннего возраста очень велико, так как оно создает фундамент для развития мышления, способствует развитию речи, памяти, вниманию, воображению. Все эти процессы будут отставать в развитии, если в процессе восприятия ребенок не получит благоприятных условий для развития восприятия, что затруднит освоение учебной деятельности в младшем школьном возрасте. При серьезных отставаниях у ребенка может наблюдаться задержка психического развития. Из сказанного становится очевидным то, что восприятие – это ведущий познавательный процесс раннего возраста, который

выполняет объединяющую функцию: объединяет свойства предметов в целый образ предмета; все познавательные процессы в совместной согласованной работе по переработке и получению информации и весь полученный опыт об окружающем мире. Сказанное позволяет заключить, что деятельность ребенка раннего возраста должна быть организована и направлена специально на развитие восприятия.

Ссылки на источники

1. Башаева Т.В. Развитие восприятия у детей. Форма, цвет, звук: Популярное пособие для родителей и педагогов. - Ярославль: Академия развития, 1998.
2. Величковский Б.М., Зинченко В.П., Лурия А.Р. Психология восприятия. М.: МГУ, 1973.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти т. Т2. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1982.
4. Грегори Р.Л. Глаз и мозг. Психология зрительного восприятия. // Под ред. А.Р. Лурия и В.П. Зинченко. – М., 1970.
5. Запорожец А.В., Венгер Л.А., Зинченко В.П. и др. Восприятие и действие. М.: Просвещение, 1967.
6. Найссер У. Познание и реальность: смысл и принципы когнитивной психологии. М.: Прогресс, 1981.6.Познавательные процессы и способности в обучении / Под ред. В. Д. Шадрикова. М., 1996.
7. Обухова Л.Ф. Детская (возрастная) психология. 18. Пилюгина Э.Г. «Сенсорные способности малыша» - М.: Просвещение: АО «Учебная литература» 1996.
8. Развитие воприяти у детей - http://psyera.ru/2355/razvitie-vospriyatiya-i-detey
9. Развитие познавательных процессов в раннем возрасте- http://knowledge.allbest.ru
10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб: Издательство "Питер", 2000.
11. Смирнова Е. О. С50 Детская психология: Учебник для вузов. 3-е изд., перераб. — СПб.;Питер, 2009. — 304 с. . - http://psychlib.ru/mgppu/sdp/SDP-001-.HTM
12. . Словарь практического психолога: /Сост. С.Ю.Головин. - Минск: Харвест, 1998. - 800с.

DEVELOPMENT OF PERCEPTION IN EARLY CHILDHOOD

Bespomestnykh Nina
Student 6 grade Volgograd State Pedagogical University; the youngest nurse care; Volgograd
bespomestnyh.nina@yandex.ru

Spitsyna Valeria
Senior Lecturer; "VGSPU"; Volgograd
valeri-onto@yandex.ru

Annotation. The article is devoted to the development of perception in early childhood. The article focuses on the study of the problem of perception in works of domestic and foreign scientists considered experimental work to identify the perception of the level of development in early childhood.
Keywords: perception, early childhood development.

РАЗВИТИЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАННЕМ ДЕТСТВЕ

Аверьянова Кристина Владимировна
Студентка 6 курса; ФГБОУ ВПО «ВГСПУ»; г. Волгоград.
Воспитатель Светлоярского МКДОУ № 3 «Ромашка», р.п. Светлый Яр Волгоградская область.
averyanova.kristina@yandex.ru

Спицына Валерия Вячеславовна
Старший преподаватель; ФГБОУ ВПО «ВГСПУ»; г. Волгоград.
valeri-onto@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена развитию игровой деятельности детей в раннем возрасте, психологическому изучению игры, как ведущей деятельности ребёнка.
Ключевые слова. игровая деятельность; познавательная активность; психические процессы; ранний возраст

Большое значение для психического развития детей в раннем возрасте имеет игра. Игра – это своеобразная деятельность детей, в которой ребёнок активно отражает его жизнь, и прежде всего действия взрослых людей с предметами, их труд и отношения между собой. Через игру ребёнок развивается умственно, физически и эмоционально. Игра для ребёнка – это такой вид деятельности, в основе которого лежит сознание мира человеческих предметов и отношений. Необходимая предпосылка игры – наличие разнообразных впечатлений. Ребёнку, обделённому впечатлениями и знаниями о жизни, не из чего черпать материал для воображения. Ещё одно условие – это когда ребёнок подражает взрослому. Если взрослый не будет играть с ребёнком играть, то игра не возникнет ни в детстве, ни в школьном возрасте. Если взрослый показывает ребенку, как играть, то у него начинает усваиваться игровое назначение предметов: он купает куклу, кормит её, укладывает спать.[4]

Взрослея, ребёнок включает в игру всё больше предметов. В игре развивается личность ребёнка, своеобразие детской игры, конечно же, требует от нас большой деликатности в руководстве игрой. Важно, чтобы взрослый был рядом, вместе с играющим ребёнком, не давил бы на него «сверху».

Обогащается эмоциональная окраска, ребёнок начинает играть длительнее и самостоятельнее. Огромное значение в процессе развития игры приобретает речь, которая позволяет ребёнку осмыслить то, что он делает, развивает его мышление, способность вести диалог, помогает планировать дальнейшие действия. В игре ребёнок усваивает общественный опыт, но не копирует окружающую жизнь, а выражает своё отношение к увиденному и услышанному, а это связано с развитием творческого воображения.

К третьему году жизни у ребёнка развивается процессуальная игра. Ребёнок может играть долго и увлечённо и участие взрослого в игре не обязательно, он сам увлекается игрушками. У ребёнка в достаточной мере расширятся круг знаний, содержание игры становится более полной, богатой и интересной. Например, чтобы покормить куклу ребёнок тщательно готовит обед: режет овощи, складывает их в кастрюлю, пробует на вкус. Затем сажает куклу за стол,

раскладывает тарелки, наливает суп, и только потом кормит куклу. При этом ребёнок заранее планирует, свои действия и сообщает их кукле.[1]

Дети по собственному побуждению ориентируются на привлекательный для них игровой образ. Этот образ вызывает у них положительные эмоции, желание действовать в игре как герою. Это помогает ему учиться быть вежливым и внимательным к окружающим.

На третьем году жизни, и особенно во второй его половине, ребёнок начинает активно и самостоятельно пользоваться предметами-заместителями. Совместная игра требует от детей не только соподчинения взятия на себя ролей, но и в силу жизненных, а не воображаемых отношений между играющими.

Но отношения бывают не только положительными, но и отрицательными. Большинство детей не хотят брать на себя отрицательные роли. Но есть и дети, которые берут на себя роль «бандитов», «пиратов». Особенно, в выборе отрицательных ролей, влияют на ребёнка игры-драматизации, театрализованные игры. Положительные роли и ролевые отношения успешнее воплощаются детьми в игре и определённым образом сказываются на детских взаимоотношениях вне игры, если взрослые организуют беседы, наблюдения, чтения сказок, рассматривание рисунков, иллюстраций и.др.

Игры являются наиболее характерными, занимают значительное место в жизни детей дошкольного возраста. Хорошая игра должна давать детям радость, сохранять свободу выбора темы, сюжета, партнёров и вместе с тем требовать от каждого участника умение согласовывать с другими свои действия, намерения. Копируя мир взрослых, дети начинают организовывать подобие семей, магазинов, больниц и. т. п. Потребность ребёнка состоит в том, чтобы войти в мир взрослых, быть как они и действовать вместе с ними.

Игровая деятельность ребёнка проходит длинный путь развития. В игровой деятельности наиболее интенсивно формируется психические качества и личностные особенности ребёнка. В игре складываются другие виды деятельности, которые потом приобретают самостоятельное значение.

Влияние игры на развитие личности ребёнка заключается в том, что через неё он знакомиться с поведением и взаимоотношениями взрослых людей, которые становятся образцом для его собственного поведения, и в ней приобретает основные навыки общения, качества необходимые для установления контакта со сверстниками. В игре возникает обмен опыта. Дети перенимают друг у друга знания, которые у них имеются. В результате игры становятся интереснее и многообразнее.

Для достижения цели исследования, которая заключалась в психологическом изучении игры, как ведущей деятельности ребёнка мы решили комплекс задач:

- изучили, и проанализировать психолого-педагогическую литературу;
- изучили роль игры в развитии детей раннего возраста. Игра является ведущим видом деятельности дошкольника, в игре реализуются потребность воздействия на мир. В процессе игровой деятельности развиваются духовные и физические силы ребенка: его внимание, память, воображение, дисциплинированность, ловкость и. т.д. В игре ярко проявляются особенности мышления и воображения ребенка, его эмоциональность, активность, развивающаяся потребность в общении. Игровые переживания оставляют глубокий след в сознании ребенка и способствуют формированию добрых чувств, благородных стремлений,

навыков коллективной жизни. Все это делает игру важным средством создания направленности ребенка, который начинает складываться еще в раннем детстве.

- изучили игру, как фактор развития психики ребёнка. В раннем возрасте появляется еще один вид действий детей с предметами – действия с игрушками. Они закладывают основу будущей сюжетно-ролевой игры и имеют огромное значение для общего психического развития детей. Через игру ребенок развивается физически, умственно и эмоционально. Через игру он вновь творит свой реальный жизненный опыт, приобретаемый в общении с взрослым, в наблюдении за его жизнью, в собственной практической деятельности.

Экспериментальная работа, проводилась в детском саду № 3 «Ромашка» р.п. Светлый Яр, Волгоградской области, в группе раннего возраста, показала воспроизводимость описанной диагностической методики. Наилучшие результаты, вытекающие из общей гипотезы исследования достигаются там, где удаётся в наибольшей мере реализовать рекомендации.

Развитие игровой деятельности в раннем возрасте будет эффективно: если обеспечить познавательную активность детей; если обеспечить комплексное решение задач относительно развития психически познавательных процессов; если предметно-развивающая среда соответствует возрастным и индивидуальным особенностям детей.

Проведённая опытно-экспериментальная работа позволяет утверждать, что гипотеза истинна или, во всяком случае, она не противоречит полученным в исследовании фактам.

Эмпирическое исследование проводилось с целью изучения развития игровой деятельности детей раннего возраста. В исследовании приняло участие 15 детей раннего возраста. Основным методом изучения стало наблюдение, эксперимент. Эксперимент включал в себя индивидуальные исследования детей развития процессуальной игры. Диагностика развития процессуальной игры включает в себя анализ игровой деятельности по четырём параметрам:

1.Потребность в игре с сюжетными игрушками

Наличие у ребенка потребности в игре выявляется на основании следующих показателей:

1) *инициативность в игре*,
2) *длительность игры*,
3) *эмоциональное состояние в ходе игры*.

2.Характер игровых действий

Выделяются следующие показатели данного параметра:

1) *Вариативность игровых действий*
2) *Речевая активность ребёнка в игре*

3. Воображение. Основным показателем данного параметра является использование ребёнком предметов заместителей.

4. Принятие игровой инициативы взрослого. При оценке данного параметра учитываются такие показатели как включение ребёнка в совместную игру, подражание действиям взрослого.

Выделяются 3 уровня развития процессуальной игры: *высокий, средний, низкий.*

Процедура проведения диагностики проходила так: взрослый, присаживаясь с ребенком, обращается к кукле, например, не хочет ли она кушать. Затем взрослый предлагает ребёнку покормить куклу. Когда ребёнок соглашается взрослый начинает играть с ребёнком предлагая ему разные варианты игры, обращаясь к нему от имени куклы. Происходит так, что ребёнок не использует в игре предметы-заместители, играя с реалистическими игрушками. Взрослый, обращаясь к кукле говорит: «Катенька ты хочешь печеньку?» Затем протягивает руку куклы со словами: «Да я очень люблю печенье». Взрослый, обращаясь к ребёнку говорит: «Давай найдём печенье для куколки». Ребёнок охотно присоединяется к поиску и с помощью взрослого или сам находит подходящий предмет. После чего кормит куклу «печеньем».

Бывает так, что ребёнок играет, молча, тогда возникает проблема с интерпретацией тех или иных действий, прежде всего предметов-заместителей. Например, если малыш накрывает лежащую на столе куклу тарелкой, это может быть как случайной манипуляцией, так и замещением (тарелка может служить одеялом). В таких случаях нужно поинтересоваться у ребенка, что он делает. Например, если ребёнок занят только тем, что режет ножом конструктор, не нужно у него спрашивать: «Чем ты сейчас занят?» Лучше спросить так: «Ты что-то режешь ножом, наверное, готовишь для куклы обед? Ей интересно, что же ты готовишь?» Если ребёнок ответит, что режет картошку, его действие соответствует параметру «использование предметов-заместителей». Если же ребёнок продолжает молчать или говорит, что режет конструктор, то данное действие не учитывается в качестве замещающего. В процессе игры взрослый не должен полностью брать инициативу в свои руки, ему следует давать ребёнку действовать самостоятельно, наблюдая при этом, использует ли он опыт, полученный в игре. Вся проба длится 10 минут.

Ещё одна диагностика, которая проводилась с детьми, называется «Индивидуальная игра». Она проводится в знакомом ребёнку помещении. Взрослый садится рядом, показывает ребёнку игрушки, даёт ему время привыкнуть. Иногда ребёнок не сразу начинает процессуальную игру, ему нужно время, чтобы освоиться. Когда ребёнок чувствует себя комфортно, начинает играть в игрушки, взрослый отходит чтобы не мешать ему, но чтобы была возможность понаблюдать за его действиями. Если в течении нескольких минут ребёнок не начинает играть, а только манипулирует игрушками взрослый задаёт ребёнку 1-2 наводящих вопроса. Например, можно спросить есть ли в кастрюле суп, или сказать, что зайчик хочет спать и нужно его уложить в кровать. Когда после таких подсказок разворачивается игра, то она может оцениваться как самостоятельная. Если же ребёнок всё-таки не начинает играть, а проводит манипуляции, то взрослому нужно перейти к другой пробе.[3]

Результаты исследования показали, что третий год жизни время расцвета процессуальной игры детей. Л.С Выготский отмечает, что на третьем году жизни игра процессуальная, так как она ребенком еще не осознанна. Смысл такой игры заключается в самом процессе действия.

Исследование игровой деятельности детей в раннем возрасте подтвердило, что основным содержанием игр детей 1.5-3 лет жизни являются действия с предметами. К концу раннего возраста, научившись действовать с предметами, дети переходят к отображению простейших взаимоотношений между персонажами. Сюжеты игровых действий детей по своему преимуществу бытовые. Они не многочисленны, однообразны, неустойчивы.[2]

Ребёнка можно заинтересовать игрой, предложив ему покормить или искупать куклу. Лучше всего начинать игру с любимой игрушки. После того, как ребёнок научиться играть с реалистическими игрушками, в игру можно постепенно вводить предметы-заместители. Вначале ребёнок будет использовать только те заместители, которые использовал взрослый, но постепенно ребёнок будет действовать сам. Постепенно взрослый выходит из игры, уступая ребёнку первенство. Спустя некоторое время ребёнок не будет нуждаться в его постоянном участии. В игру можно вводить предметы разных размеров, которые можно сравнить между собой. Так ребёнок может постепенно усвоить понятие «большой» и «маленький». Также можно поиграть и с цветом, но не перегружать память ребёнка.

Дети нашей группы, к концу 3-го года жизни, осознанно принимают от взрослого указания и выполняют действия с предметами-заместителями, сообщают другим предполагаемое содержание своих действий с ними. Дети часто разговаривают с игрушками как с партнёрами по игре. Они воспринимают воображаемую ситуацию, играют с воображаемыми предметами, переходят к активной замене хорошо освоенных действий словом («куклы уже поели»). Им становится доступна условность игры (это «понарошку»). Дети переходят к обобщённым действиям.

Проведя исследование по диагностической методике, мы подошли к выявлению уровня процессуальной игры в раннем возрасте. В данной исследуемой группе высокий уровень развития процессуальной игры имеют 33,3% (это 5 детей), средний уровень развития процессуальной игры имеют 53,3% (это 8 детей), низкий уровень развития процессуальной игры имеют 13,4% (это 2-е детей).

В связи с вышеизложенным можно сделать заключение о том, что игра – это ведущий вид деятельности в условных ситуациях, направленной на воссоздание и усвоение общественного опыта, фиксированного в социально - закрепленных способах осуществления предметных действий, в предметах науки и культуры. В игре как особом исторически возникшем виде общественной практики воспроизводят нормы человеческой жизни и деятельности, подчинение которым обеспечивает познание и усвоение предметной и социальной действительности, интеллектуальное и нравственное развитие личности. Игра дает умение ориентироваться в реальных жизненных ситуациях, проигрывая их неоднократно и как бы понарошку в своем вымышленном мире. Игра дает психологическую устойчивость. Вырабатывает активное отношение к жизни и целеустремленность в выполнении поставленной цели. Игра дает радость в общении с единомышленниками. Итак, игра является ведущим видом деятельности у детей раннего возраста.

Ведущая деятельность – это форма поведения ребёнка, с развитием которой развиваются психические качества, подготавливающие ребёнка к новой ступени его развития. Только в игре возникает способность к активному воображению, формируется произвольное запоминание и многие другие психические качества. Как писал выдающийся отечественный психолог Л. С. Выготский, игра ведёт за собой развитие. Нет таких положительных качеств, которые нельзя было бы развивать у ребёнка в ходе игры. Игра – основной способ развития этих качеств, так как она более привлекательна для детей и дети занимаются ей с большей радостью. Так что игра, будучи важнейшим фактором развития ребенка, является

не только реализацией этого развития, но и способствует совершенствованию умений и навыков взрослого человека.

Ссылки на источники

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В.Давыдова. – М.: Педагогика,1991. URL-http://www.twirpx.com/file/222334/
2. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. №6. С.URL- http://www.twirpx.com/file/178266/
3. Смирнова Е.О. Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет: Методическое пособие для практических психологов / — Е.О.Смирнова, Л. Н. Галигузова, Т.В.Ермолова, С.Ю.Мещерякова. 2-е изд. испр. и доп.-- СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2005.URL- http://pedlib.ru/Books/5/0332/5_0332-93.shtml
4. Урунтаева, Г. А. Детская психология : учебник / Г. А. Урунтаева. - Москва : Академия, 2008. URL- http://www.liveinternet.ru/users/redhead_queen/post117031492/

DEVELOPMENT OF GAME ACTIVITY IN EARLY CHILDHOOD

Averyanova Cristina
Student 6 courses; "VGSPU"; Volgograd.
Mentor Svetloyarsky MKDOU number 3 "Daisy", RP Bright Yar Volgograd region.
averyanova.kristina@yandex.ru

Spitsyna Valeria
Senior Lecturer; "VGSPU"; Volgograd.
valeri-onto@yandex.ru

Annotation. The article is devoted to the development of gaming activities for children at an early age, psychological study of the game as the leading activity of the child.
Keywords. Fun activities, cognitive activity, mental processes, early age.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК СРЕДСТВА ОРГАНИЗАЦИИ МУЗЫКАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ. Грант № 14-06-12004

Кузьмина Галина Алексеевна
Студентка 3 курса факультета Дошкольного и Начального Образования Волгоградского государственного социально-педагогического университета, г. Волгоград.
kuzkomodno@yandex.ru

Гончарова Ольга Витальевна
кандидат педагогических наук, доцент
Волгоградский государственный социально-педагогический университет, кафедра педагогики дошкольного образования, г. Волгоград.
goncharovao@inbox.ru

Аннотация: статья посвящена информационно-коммуникативным технологиям, которые применяются в дошкольных организациях и способствуют улучшенному запоминанию музыкального материала, развивают и усиливают интерес старшего дошкольника к предоставленной информации о музыкальных жанрах, композиторах и инструментах.
Ключевые слова: детство; старший дошкольник; информационно-коммуникативные технологии; компьютер; музыка; музыкально-образовательная деятельность; средства музыкальной выразительности

Дошкольное детство уникальный период в жизни каждого человека. Именно в нем происходит становление личности и индивидуальности ребенка.

Музыка – один из видов искусства, который обращён непосредственно к чувству, эмоциональной сфере человека. Музыка располагает своими специфическими средствами воздействия на состояние человека, она воздействует на человека с самых первых дней его жизни.

В дошкольном возрасте у ребёнка ещё не сложились принятые в обществе стереотипы вкусов, мышления. Поэтому так важно воспитывать детей на шедеврах мирового искусства, расширять их представления о музыке всех времён и стилей. Накопление разнообразных музыкальных впечатлений позволяет формировать у детей интонационный музыкально-художественный опыт. Только высокохудожественная и прежде всего классическая музыка способствует нравственно-эстетическому развитию ребёнка, так как музыка – источник благородства сердца и души, это язык чувств. Музыка помогает открыть в человеке любовь к людям, готовность творить красоту, и, наконец, музыка – это источник мысли и огромное средство самовоспитания (В.А. Сухомлинский).

Мир музыки, музыкальная деятельность очень близки детям. В процессе музыкальной деятельности дети знакомятся с лучшими образцами народной и классической музыки, что способствует обогащению их духовного мира. В восприятии музыки, оценке, творчестве ребёнок видит собственную значимость.

Осуществление музыкального воспитания невозможно без музыкально-образовательной деятельности. Она обеспечивает приобретение и накопление знаний о музыке, ее различных направлениях, творчестве отечественных и зарубежных композиторов, расширяет представления о музыкальных жанрах, знакомство с музыкальной грамотой, средствами музыкальной выразительности. Музыкально - образовательная деятельность способствует формированию исполнительских и творческих навыков, развитию и стимулированию воображения, основ эстетического вкуса, формированию нравственно - эмоциональной сферы.

Для того, чтобы воспитать (в соответствии с требованиями ФГОС ДО) физически развитого, любознательного, активного, эмоционально отзывчивого, овладевшего средствами общения и способами взаимодействия со взрослыми и сверстниками ребенка, необходимы подготовленные педагогические кадры, способные сочетать традиционные методы обучения и современные информационные технологии.

Информатизация общества изменила практику повседневной жизни. Педагоги, должны идти в ногу со временем, стать для ребенка проводником в мир новых технологий. Для этого необходимо внедрение и использование информационно-коммуникативных технологий в воспитательно-образовательном процессе дошкольной организации, в том числе и в музыкально-образовательную деятельность.

Информационно – коммуникативные технологии можно считать, теми новыми способами передачи знаний, которые соответствуют новому содержанию обучения и развития ребенка. Информационно-коммуникационные технологии не только значительно повышают эффективность усвоения материала детьми, стимулируют интерес к деятельности, позволяют ставить перед ребенком познавательные и творческие задачи и помогать ему решать их с опорой на наглядность, помогают быть ребенку успешным в разных видах деятельности, в том числе и музыкальной деятельности.

Применение информационно-коммуникативных технологий в работе с детьми, заключается в том, что педагоги используют в своей работе мультимедийные возможности компьютера для повышения мотивации к обучению и облегчения усвоения детьми предлагаемого материала различной направленности.

Использование информационно – коммуникативных технологий можно считать, теми новыми способами передачи знаний, которые соответствуют новому содержанию обучения и развития ребенка. Информационно-коммуникативные технологии не только значительно повышают эффективность усвоения материала детьми, стимулируют интерес к деятельности, позволяют ставить перед ребенком познавательные и творческие задачи и помогать ему решать их с опорой на наглядность, помогают быть ребенку успешным в разных видах деятельности, в том числе и музыкальной деятельности. [1]

В дошкольном образовании позволяет развивать умение детей ориентироваться в информационных потоках окружающего мира, овладевать практическими способами работы с информацией, развивать умения, позволяющие обмениваться информацией с помощью современных технических средств. Использование ИКТ на занятиях позволяет перейти от объяснительно-иллюстрированного способа обучения к деятельностному, при котором ребенок

становится активным субъектом, а не пассивным объектом педагогического воздействия. Это способствует осознанному усвоению знаний дошкольниками. [2]

Введение информационно – коммуникативных технологий в воспитательно-образовательный процесс детского сада является мощным фактором обогащения интеллектуального, нравственного, эстетического развития ребенка и приобщения его к миру информационной культуры.

Использование информационно-коммуникативные технологий в процессе музыкального воспитания дошкольников может значительно разнообразить музыкальную деятельность детей. Так, применение мультимедиа в обучении пению, может повысить познавательный интерес дошкольников во время музыкальных занятий. Мультимедиа-средства по своей природе интерактивны, т.е. зритель и слушатель мультимедиа-продуктов не остается пассивным, информация может подаваться с видеосюжетом и музыкальным сопровождением.

При этом не стоит использовать мультимедийные технологии на каждом занятии, т.к. при подготовке и организации таких занятий от педагога, а также от детей, требуется больше интеллектуальных и эмоциональных усилий, чем при обычной подготовке. Кроме того, при частом использовании информационно-коммуникативных технологий у детей теряется интерес к таким занятиям.

Таким образом, использование компьютерных технологий в музыкальном образовании способствует повышению интереса к обучению, его эффективности, развивает ребенка всесторонне, активизирует родителей в вопросах музыкального воспитания и развития детей.

Для педагога, интернет ресурсы значительно расширяют информационную базу при подготовке к занятиям, связанную не только с миром музыки, но и с миром искусства в целом, обеспечивая процесс интеграции, как различных видов искусства, обогащая процесс восприятия и понимания музыки, так и различных образовательных областей. А умение пользоваться компьютером позволяет разрабатывать современные дидактические материалы и эффективно их применять.

Одним из наиболее доступных и эффективных средств использования информационно-коммуникативные технологий в обучении дошкольников, в том числе и в музыкально-образовательной деятельности, являются мультимедийные средства и компьютерные игры, поскольку они позволяют существенно повысить мотивацию детей к обучению и качество усвоения знаний о музыке. [3]

При организации музыкально-образовательной деятельности мы разработали цикл занятий с использованием мультимедийного материала, ИКТ, способствующих развитию у детей представлений и знаний о музыке. Занятия проводились раз в неделю.

Первые три занятия на тему «Мир музыкальных инструментов» были посвящены ознакомлению с музыкальными инструментами.

На первом занятии детям предлагались видеоролики «Лесной концерт» с ознакомлением клавишно-духовых и клавишно-ударных инструментов, сопровождая при этом показ рассказами об их различии (Рис.1).

Рисунок 1.

На втором занятии детям предлагался уже видеоролик «Лесной концерт часть 2», с помощью которого осуществлялось ознакомление детей со струнно-смычковыми и ударными инструментами, выяснялись их различия (Рис.2).

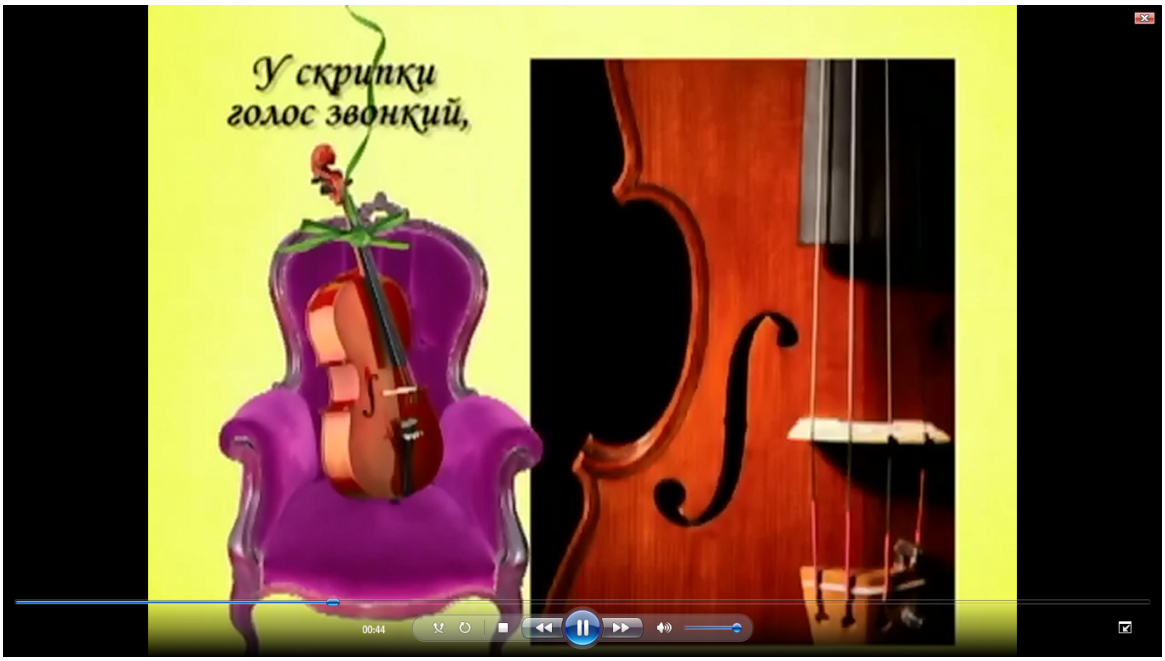

Рисунок 2.

На третьем занятии, была осуществлена вводная беседа об инструментах, с которыми знакомились ранее, на двух прошедших занятиях, а после этого мы

познакомили детей с помощью видеоролика «Лесной концерт часть 3» со струнно-щипковыми и ударными инструментами (Рис.3).

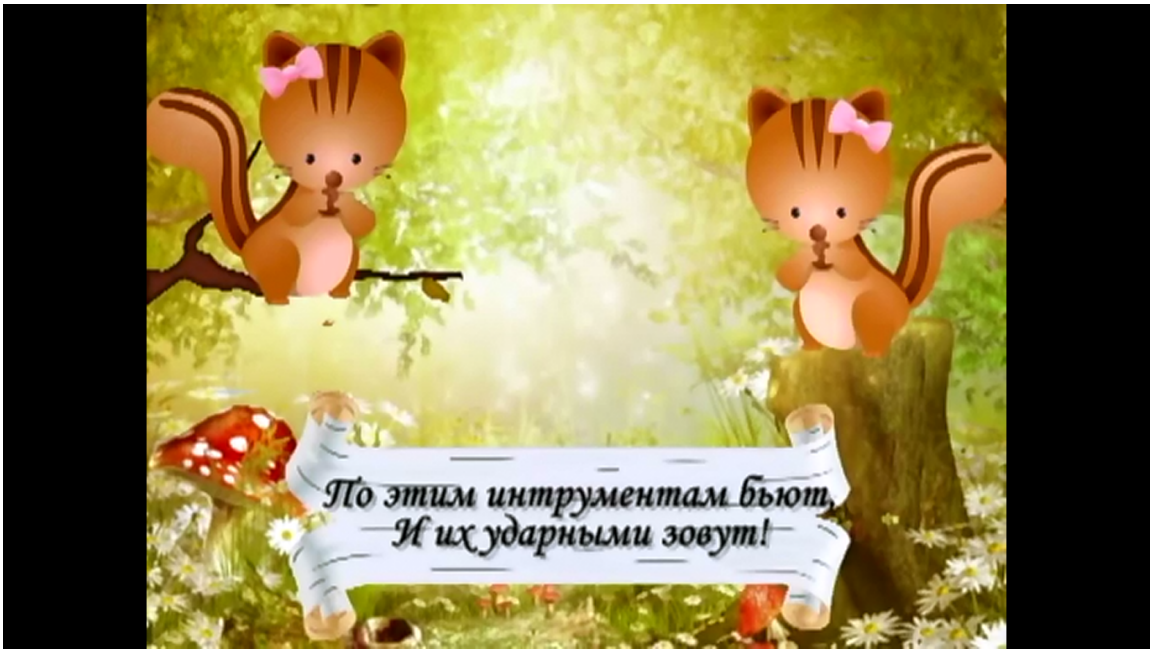

Рисунок 3.

Следующий комплекс занятий был посвящен ознакомлению с жанрами в музыке. На занятиях мы с ребятами знакомились с такими музыкальными произведениями: «Полька» С. Рахманинова, «Болезнь куклы», «Новая кукла» П.И. Чайковского, Марш королевских львов, Лебедь, Аквариум, Кенгуру - Камель Сен-Санс, «Времена года» А. Вивальди.

Следующая группа занятий была направлена на ознакомление дошкольников со средствами музыкальной выразительности (ритм, темп, динамика, тембр).

На первом занятии мы познакомили детей с такими понятиями как «ритм» и «тембр», при прослушивании произведении «Лебединое озеро» Чайковского П.И. и «Шутки» И.С. Баха.

На втором занятии дети уже с удовольствием прохлопывали ладошками ритм «Польки» С. Рахманинова и познакомились с такими понятиями как «динамика» и «темп» (Рис.4).

Рисунок 4.

Третье занятие в этой группе было закрепляющим, где мы с детьми прослушали «Полёт Шмеля» Римского-Корсакова и «Мазурку» Чайковского П.И., а также определили, какие средства музыкальной выразительности использовали композиторы. Закончили занятие музыкальной игрой «Один и все», в которой звучит двухчастная пьеса, на первую часть ребенок солист показывает танцевальное движение, на вторую часть все дети повторяют.

Можно отметить, что **видеоролик**и, которые были посвящены ознакомлению с музыкальными инструментами, детям не только интересны, но и увлекают их, после чего им всё больше хочется задавать вопросы про музыку и поиграть в реальности на этих музыкальных инструментах.

Мультимедиа позволили нам обогатить процесс эмоционально-образного познания, помогли детям надолго запомнить предложенное для слушания музыкальное произведение, зрительное восприятие изучаемых объектов позволяли быстрее и глубже воспринимать излагаемый материал.

Презентации оказались незаменимы при знакомстве детей с творчеством композиторов, в этом случае яркие портреты, фотографии привлекали внимание детей, развивали познавательную потребности, стимулируя познавательную деятельность, разнообразя впечатления детей.

Использование ИКТ в музыкальном воспитании детей дали нам следующие преимущества и помогли решить ряд задач:

- улучшается запоминание пройденного материала;
- усиливается познавательный интерес воспитанников;
- предъявление информации на экране в игровой форме вызывает у детей огромный интерес;
- несет в себе образный тип информации, понятный дошкольникам;
- движения, звук, мультипликация надолго привлекает внимание ребенка;
- задействуются различные каналы восприятия, что позволяет заложить информацию в ассоциативном виде;

- развивается интерес ребенка к самостоятельному выполнению заданий.
- позволяет сделать музыкальное занятие привлекательным и по-настоящему современным, осуществлять индивидуализацию обучения.
- делает материал доступным для восприятия не только через слуховые анализаторы, но и через зрительные;
- помогает существенно расширить понятийный ряд музыкальных тем, делая их доступными и понятными детям;
- позволяет обогатить методические возможности организации совместной деятельности педагога и детей, придать ей современный уровень;
- активизирует творческий потенциал ребёнка, способствует воспитанию интереса к музыкальной культуре.

Таким образом, ИКТ открывают новые возможности в развитии форм и содержания различных видов музыкальных деятельности.

Обобщая отметим, что грамотное использование современных информационно-коммуникативных технологий позволяет существенно повысить мотивацию детей к обучению, приобретению знаний в процессе музыкально образовательной деятельности, позволяет воссоздавать реальные предметы или явления в цвете, движении и звуке, что способствует наиболее эффективному усвоению знаний и понятий, связанных с осуществлением различных видов музыкальной деятельности, активизации их умственной деятельности.

Именно поэтому в дошкольных организациях современные информационно-коммуникативные технологии начинают занимать свою нишу в организации процесса ознакомления дошкольников с окружающим миром, в том числе и со звуковым морем окружающим ребенка, с музыкальным искусством, являющимся его высшим выражением.

Ссылки на источники

1. Калинина, Т.В. Новые информационные технологии в дошкольном детстве // Управление ДОУ. – 2008.
2. Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М., 2003.
3. Гогоберидзе А.Г. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений /А. Г. Гогоберидзе, В.А.Деркунская - М.: Издательский центр «Академия», 2005. — 320 с.

INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES AS MEANS OF ORGANIZING MUSICAL AND EDUCATIONAL ACTIVITIES OF PRESCHOOL CHILDREN

Kuzmina Galina
3rd year student of the Faculty of preschool and primary education Volgograd State Pedagogical University, Volgograd.
kuzkomodno@yandex.ru

Goncharova Olga
PhD, Associate Professor
Volgograd State Pedagogical University, Department of pedagogy of preschool education, Volgograd.
goncharovao@inbox.ru

Annotation. The article is devoted to information and communication technologies, which are used in pre-school organizations, and helps to improve the memorization of musical material, develop and enhance interest in older preschoolers to the provision of information on musical genres, composers and instruments.

Keywords: childhood, senior preschool children, information and communication technology, computer, music, musical and educational activities, means of musical expression.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЁНКА В ПЕРИОД КРИЗИСА ОДНОГО ГОДА

Мулдашева Татьяна Константиновна
Студентка 6 курса Волгоградского государственного социально-педагогического университета; младшая медсестра по уходу; ГКУЗ «ВОСДР» г. Волгоград.
t.myldasheva@yandex.ru

Спицына Валерия Вячеславовна
Старший преподаватель; ФГБОУ ВПО «ВГСПУ»; г. Волгоград.
valeri-onto@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена психологическому развитию ребенка в период проживания им кризиса одного года. В статье уделяется внимание психологическому содержанию кризиса, рассмотрению экспериментальной работы по выявлению уровня развития общения со взрослым детей и уровня развития предметной деятельности детей, проживающих кризис одного года.
Ключевые слова: кризис одного года; развитие; ребёнок; период

Вопросы, касающиеся психологического развития детей, проживающих кризис одного года являются очень важными, так как считаются одними из наименее изученных. Протекание кризиса одного года происходит в семье или домах ребёнка и потому может быть заметен только близким взрослым и социальным взрослым. По терминологии Д.Б. Эльконина кризис относится к числу "малых", разделяя два периода одной эпохи - младенчество и ранний возраст, и его симптомы не так ярки [4]. В статье, исходя из научных точек зрения, доказывается внутренняя необходимость развития кризиса одного года и раскрывается его психологический механизм. Кризис одного года – это проживание ребёнка определенного этапа. С преодолением кризиса ребенок переходит на более высокий уровень, приобретает новые качественные изменения.

В данной статье мы прослеживаем, как в условиях интенсивного развития образования симптоматика критического возраста одного года теряет свою наглядность и однозначность.

Термин «кризисы возрастные» был введен Л.С. Выготским. Под кризисом развития он предполагал сосредоточение резких и капитальных сдвигов и смещений, изменений и переломов в личности ребенка. Кризис для ребенка является переломным этапом в нормальном течении психического развития. Кризис развития возникает тогда, «когда внутренний ход детского развития завершил какой - то цикл и переход к следующему циклу будет обязательно переломным» [2, с. 384]. Сущностью кризиса одного года по определению Л.С. Выготского состоит в перестройке внутреннего переживания, определяющего отношение ребенка к среде, изменение потребностей и побуждений, движущих его поведением. Л.И. Божович указывала на то, что причиной возникновения кризиса одного года является неудовлетворение новых потребностей ребенка [1], которые появляются в конце каждого этапа психического развития вместе с центральным новообразованием возраста. Кризис одного года возникает по

причине возникновения новообразований предшествующего стабильного периода.

В сфере предметно - манипулятивной деятельности в связи с овладением ходьбы у ребенка расширяется пространство для исследования, здесь возрастает его самостоятельность, активность игровых и предметных действий, их разнообразие. Ребенок стремится все делать сам, если даже он это делать не умеет. В отношениях со взрослыми также проявляются кризисные симптомы. В этой сфере происходит нарастание избирательности в отношениях с социальными взрослыми; наблюдается повышенная требовательность и порою агрессивность в отношениях с близкими взрослыми, недоверчивость к посторонним взрослым. Так же в момент проживания ребенком кризиса одного года мы можем наблюдать изменения, происходящие в отношении ребенка к самому себе. Здесь ребенок стремится отстоять свою независимость, право на самостоятельность. Ребенок проявляет обидчивость, протестует против взрослых, настойчиво требует выполнения своих желаний.

Психологическое содержание кризиса одного года

Изучение психологического содержания кризиса одного года жизни, позволяет сделать ряд выводов о причинах, сущности и новообразованиях этого периода. Первым моментом в содержании кризиса одного года является становление ходьбы. Начало ходьбы стало основной формой активного освоения ребенком пространства. Все для ребенка становится привлекательным. Первые запреты со стороны взрослого разделяют для него окружающую среду на доступную и недоступную. В кризисе взрослый впервые занимает позицию между ребенком и его желаниями, противостоит их удовлетворению. Запрет со стороны взрослого провоцирует разные формы негативного поведения - настойчивое требование, аффективные бурные реакции, капризы.

Второй момент содержания кризиса одного года связан с речью. Л. С. Выготский описал её как своеобразная детская автономная речь. «Речь в отношении социального пространства ребенка играет такую же роль, как и ходьба в отношении физического». Она отличается от взрослой речи и по звучанию (фонетическому строению), и по смысловому содержанию. С появлением первого слова ребёнок узнаёт, что каждая вещь имеет своё название. Направление развития речи идёт от пассивного к активному, увеличивается словарный запас ребёнка. Л.С. Выготский автономную речь выделять в качестве ключевого кризисного новообразования, характеризующего переходный период. Ходьба в год возникает, автономная же речь, появляясь в год, исчезает, замещаясь речью социальной. Автономная речь непонятная для окружающих, часто бывает понятна только самым близким людям, которые находятся с ребенком постоянно. Начало и конец автономной детской речи знаменует начало и конец кризиса первого года жизни.

Третий момент содержания кризиса одного года относится к сфере аффектов и воли. У ребёнка возникают первые акты протеста, противопоставления себя другим, так называемые гипобулические реакции, в которых не дифференцируются воля и аффект. Гипобулические проявления - яркие эмоциональные взрывы, которые вытекают из трудностей взаимного понимания. Можно наблюдать такую ситуацию, когда в магазине ребенок, требуя у мамы, например, покупки желаемой игрушки, по разным причинам получает отказ. Тогда он, требуя желаемого, громко кричит, бросается на пол, плачет. Это и есть проявление гипобулических реакций на отказ мамы. Взрослому следует признать возросшие

возможности и самостоятельность ребёнка, не злоупотребляя запретами, а предлагать ему новые формы сотрудничества, основанные на предметных действиях. Задача социальных взрослых в период кризиса одного года – дать ребенку некоторую долю самостоятельности, быть более терпеливыми и выдержанными, а самое главное последовательными – постараться исключить ситуации, когда сегодня что-то нельзя, а завтра может быть можно.

Симптоматика и проявления кризиса одного года

Кризис одного года проявляется практически у всех детей. Каждый ребенок развивается по своему особенному "графику", начать ходить он может и в 9 месяцев, и в 1,3 года. Чаще кризис наступает в год у тех детей, которые воспитываются в домашних условиях. А у детей, воспитывающихся в домах ребенка, прослеживается задержка в проявлении кризиса одного года. Это связано с тем, что дети испытывают дефицит общения с социальным взрослым, так как рядом нет мамы, которая много времени и внимания могла бы уделять своему ребенку. В домах ребенка роль мамы выполняют социальные взрослые, и конечно же мы понимаем, что они не уделяют столько внимания ребенку, сколько могла бы уделять собственная мать. В психологическом развитии в период около одного года по мнению К.Н. Поливановой ребенок проходит несколько этапов:

а) появляются устойчиво привлекательные предметы и ситуации;

б) способ передвижения на короткое время попадает в центр внимания ребенка, становится особым опосредующим предметом потребности;

в) запрет удовлетворения желания приводит к гипобулической реакции;

г) удерживаемый аффект означает слово.

Симптомы кризиса одного года охватывают сферы жизнедеятельности ребенка: его отношения к окружающим взрослым и самому себе, к предметному миру. Свобода передвижения и активность ребенка, а также неизбежные запреты взрослого приводят к тому, что ребенок переживает свои стремления и тем самым узнаети чувствует себя. Появляются собственные, независимые от взрослого аффективные стремления ребенка и яркая ориентация на оценку взрослого.

Теперь рассмотрим проявления кризиса одного года выделяют:

1) внешние проявления кризиса – это непослушание**,** обидчивость ребенка, агрессия, негативизм, признаки упрямства, выраженные в виде припадков: ребенок может валяться по полу, кричать, стучать ногами. Особенно аффективные реакции появляются, когда взрослый не понимает ребенка или запрещает ему что-то делать. Так ребенок воздействует на взрослого. Эти негативные проявления с окончанием кризиса проходят. Но если взрослые будут игнорировать стремления и активность ребенка, тогда могут формироваться устойчивые негативные качества личности.

2) внутренние причины кризиса – это когда в период кризиса одного года происходит нарастание противоречия между потребностями в познании окружающего мира и теми возможностями, которыми ребенок обладает. Возможности ребенка для удовлетворения потребностей очень ограничены. Ребенок использует автономную речь (небольшое количество отрывочных слов, многие из которых не понятны членам его семьи), поэтому не может внятно объяснить взрослым, чего он хочет.

Проявлениями кризиса первого года психологи считают следующие:

- «трудновоспитуемость» - ребенок требует повышенного внимания, проявляет непослушание, упрямство.
- у ребенка происходит резкое увеличение новых форм поведения,

попытки самостоятельных действий и решительный отказ от выполнения необходимых процедур;

- проявляется повышенная чувствительность к замечаниям - в ответ ребенок обижается, проявляет недовольство, агрессию;
- у ребенка прослеживается повышенная капризность;
- поведение ребенка противоречиво: может попросить о помощи и тут же отказаться от нее.

Благоприятное разрешение протекания кризиса первого года жизни ребенка приводит к расчленению предметной и социальной среды. Это расчленение обеспечивает стремление появления желания для самого ребенка; к разрушению «пра-мы», становлению новой формы Я (Я-желающий) как основы для развития предметной манипуляции, в результате которой к трем годам возникнет Я-действующий. В период проживания кризиса одного года у ребенка развивается представление о себе, как о субъекте практической деятельности, как источнике собственных действий. Все это складывается на основе предметно – манипулятивной деятельности и положительного самоощущения.

Эмпирическое изучение кризиса одного года

Для детей, проживающих кризис одного года в условиях социального учреждения характерно совместное протекание основных видов активности — общения с социальными взрослыми и предметно - манипулятивной деятельности. Для определения характера и степени ситуативно-делового общения со взрослым и развития предметной деятельности детей, проживающих кризис одного года использовалась методика Смирновой Е.О., Галигузовой Л.Н., Ермолаевой Т.В., Мещеряковой С.Ю. «Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет», адаптированная с учетом особенностей детей данного возраста [3].

В исследовании принимали участие воспитанники дома ребенка, в количестве 5детей, в возрасте от 1 года до 1,5 лет.

Так как экспериментатор знаком с детьми, это обеспечивало положительную реакцию детей на ситуацию обследования, узнавание взрослого, радостное оживление при его появлении, ожидание общения и игры с ним. Экспериментатор работает в доме ребенка в группе детей раннего развития, контакт с детьми установлен. Принимал участие в играх с детьми, участвовал в режимных моментах, отправлялся с ними на прогулки. Диагностика проводилась в комнате психологической разгрузки, при отсутствии в поле зрения ребенка посторонних отвлекающих предметов и других детей. Чтобы диагностика прошла успешно необходимо в комнате исключить появление незнакомого взрослого, новых предметов, так как это может повлиять на достоверность результатов. Реакция ребенок может быть разной, он может испугаться, отвлекаться на окружающие предметы, от общения со взрослым может отказаться, тогда показанные результаты его реальному уровню развития будут не соответствовать. В диагностическом обследовании значение играет мотивация ребенка, действие по образцу, предложенному взрослым. Основа диагностических ситуаций - принятие образца, следование ему, точность его воспроизведения.

Диагностические ситуации включают в себя четыре ситуации.

Ситуация 1. « Пассивный взрослый»

Цель: определение предпочтения ребенка в выборе одного из двух видов деятельности — общения или действий с предметами; выявление уровня инициативности ребенка в общении и предметной деятельности.

Ситуация 2. «Индивидуальная предметная деятельность»

Цель: определение уровня развития предметной деятельности ребенка.

Ситуация 3. «Ситуативно-деловое общение»

Цель: определение уровня ситуативно-делового общения ребенка со взрослым; выявление зоны ближайшего развития предметной деятельности.

Ситуация 4. «Незнакомый предмет»

Цель: получение дополнительных сведений об особенностях познавательной активности ребенка в ситуации, стимулирующей его исследовательскую деятельность, поиск решения незнакомой задачи. Помимо этого ситуация дает возможность уточнить характер общения ребенка со взрослым.

По результатам диагностического исследования поведение детей, проживающих кризис одного года по выделенным параметрам во всех диагностических ситуациях определился уровень развития общения. Большинство показателей всех параметров имеют средние значения, выраженность разных показателей существенно различается.

По результатам диагностического исследования поведение детей, проживающих кризис одного года по выделенным параметрам во всех диагностических ситуациях определился уровень развития предметной деятельности. По совокупности всех параметров выделили средний и низкий уровень развития предметной деятельности.

Выявлен средний коэффициент:

- 35,5 % - уровень общения со взрослым детьми, проживающих кризис одного года
- 22 % - уровень предметной деятельности детей, проживающих кризис одного года

По результатам полученных данных в процессе проведенного диагностического исследования детей, проживающих кризис одного года, выявилось снижение инициативности. Здесь важно предоставлять детям больше свободы во взаимодействии с социальным взрослым. Как можно чаще организовывать для детей игры-забавы, в которых дети могли бы свободно выражать свои эмоции, устанавливать доверительные отношения со взрослым. В ситуации снижения чувствительности к воздействиям социального взрослого, следует уделить внимание совместным занятиям и играм, которые предполагают обмен впечатлениями, действиями, их очередность (например, игры в мяч, совместные постройки из кубиков, собирание матрешек и пирамидок игры в прятки, догонялки, чтение детям книжек и совместное разглядывание картинок).

Важно социальным взрослым больше разговаривать с детьми; искусственно создавать ситуации «непонимания» взрослым желания ребенка, выражаемого им неречевыми способами (жестами, предметными действиями), чтобы активизировать у него потребность в активной речи, чаще обсуждать с детьми разные события, задавать вопросы, разыгрывать сценки с диалогами персонажей, где дети принимали бы своё участие.

Для облегчения детям прохождение этого сложного кризисного периода, социальным взрослым следует свести количество запретов к минимуму. Чем больше разрешается ребенку, тем проще настаивать на том, что нельзя. Запреты должны быть однозначные и четкие, согласованные между всеми социальными взрослыми. Небезопасные для детей предметы лучше убрать из его поля зрения, дать им возможность изучать содержимое нижних полок в шкафах, доставать и

складывать туда предметы. В ситуации, когда необходимо что-то запретить ребенку, можно попытаться переключить его внимание на другие интересные вещи, предложить альтернативу.

В период кризиса у детей происходит бурное развитие умений и навыков. У них появляется выраженное желание совершать какие-то действия самостоятельно. Когда взрослый пытается помочь или сделать это за них, они могут злиться. Конечно, зачастую взрослому проще и быстрее накормить и раздеть ребенка самому. Но эти первые неумелые попытки тем и ценны, что дают возможность начать прививать ребенку навыки самообслуживания именно тогда когда он сам проявляет на то инициативу. В более позднем возрасте это может быть уже сложнее, потому что ребенку не интересно, и он привык, что все это за него делают взрослые.

Ребенок становится болезненно чувствителен к тому, как взрослый с ним обращается, требуя к себе уважительного отношения. Он не терпит, если у него резко отбирают игрушку, которой он занимается, грубо прерывают его занятия и тащат куда-то, одевают, пытаются брать на руки, когда он не в настроении общаться. Но иногда стоит изменить свою тактику поведения и вместо грубого доминирования начать с ребенком договариваться как с равным, и ребенок станет вполне послушным и покладистым. Ведь он уже прекрасно понимает простые просьбы и с удовольствием их выполняет, особенно если взрослый просит вежливо и спокойным голосом. Ребенок, проживающий кризис одного года - это личность со своими желаниями, чувствами и эмоциями, для выражения которых ему еще не хватает средств, поскольку он еще не умеет говорить. У детей, воспитывающихся в условиях дома ребенка, проживание кризиса происходит с опозданием, потому что одной из главных причин является то, что социальные взрослые выполняют роль близких взрослых. Для этого сотрудникам дома ребенка необходимо уделять по отношению к детям больше внимания, заботы, любви, занимать активную позицию во взаимоотношении и взаимодействии с детьми.

Ссылки на источники

1. Божович Л.И. Избранные психологические труды. Москва, 1995
2. Выготский Л.С. // Собрание сочинений в 6 т. М., "Педагогика", 1984, Т. 4. С. 318-339. http://knowledge.allbest.ru
3. Смирнова Е.О., Галигузова Л.Н, Ермолаева Т.В., Мещерякова С.Ю. Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет. СПб «Детство-Пресс», 2005; - http://inethub.olvi.net.ua
4. Эльконин Д. Б. Детская психология. – М.: Наука,1960. – 328 с.

THE PSYCHOLOGICAL DEVELOPMENT OF A CHILD DURING THE CRISIS OF THE FIRST YEAR

Muldasheva Tatiana
Student 6 grade Volgograd State Pedagogical University; nursing assistant care; Volgograd.
t.myldasheva@yandex.ru

Spitsyna Valeria
Senior Lecturer; "VGSPU"; Volgograd.
valeri-onto@yandex.ru

Annotation. The article is devoted to the psychological development of the child during the period of stay of one year of the crisis. The article focuses on the content of the psychological crisis, review of experimental work to identify the level of communication with the child and the level of development of objective activity of children living crisis a year.
Keywords: crisis of the first year, development, child, period.