



ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

Дошкольное образование в ракурсе современных методологических подходов и возрастных ценностей детей



МИНПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого»

**ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
В РАКУРСЕ СОВРЕМЕННЫХ
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ
И ВОЗРАСТНЫХ ЦЕННОСТЕЙ ДЕТЕЙ**

Сборник материалов
Всероссийской научно-практической конференции
(Тула, 19–20 мая 2021 г.)

Чебоксары
Издательский дом «Среда»
2021

УДК 373.2
ББК 74.10
Д71

Рецензенты: **Гушина Наталья Александровна**, канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им.
К.Э. Циолковского»

Чумакова Ирина Владимировна, канд. пед. наук, доцент кафедры
Института повышения квалификации и профессиональной
переподготовки работников образования Тульской области

**Редакционная
коллегия:**

Пазухина Светлана Вячеславовна, д-р психол. наук, доцент,
заведующий кафедрой ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

Ежкова Нина Сергеевна, д-р пед. наук, доцент, профессор
ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого»

Брешковская Каринэ Юрьевна, канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого»

Панферова Елена Владимировна, канд. психол. наук,
доцент ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого»

Филиппова Светлана Анатольевна, канд. психол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого»

Шелиспанская Эллада Владимировна, канд. психол. наук,
доцент ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого»

Дизайн

обложки:

Фирсова Надежда Васильевна, дизайнер

**П86 Дошкольное образование в ракурсе современных
методологических подходов и возрастных ценностей детей :**
сборник материалов Всероссийской научно-практической
конференции (Тула, 19–20 мая 2021 г.) / науч. ред. С.А. Филиппова. –
Чебоксары: ИД «Среда», 2021. – 276 с.

ISBN 978-5-907411-37-1

В сборнике представлены статьи участников Всероссийской научно-практической конференции, посвященные актуальным вопросам дошкольного образования. В материалах сборника приведены результаты теоретических и прикладных изысканий представителей научного и образовательного сообщества в области дошкольной педагогики.

Статьи представлены в авторской редакции.

© ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет
им. Л.Н. Толстого», 2021

ISBN 978-5-907411-37-1

DOI 10.31483/a-10261

© Издательский дом «Среда», 2021

Предисловие

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» представляет сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции **«Дошкольное образование в ракурсе современных методологических подходов и возрастных ценностей детей»**.

В сборнике представлены статьи участников Всероссийской научно-практической конференции, посвященные актуальным вопросам дошкольного образования. В материалах сборника приведены результаты теоретических и прикладных изысканий представителей научного и образовательного сообщества в данной области.

По содержанию публикации разделены на основные направления:

1. Современная методология проектирования и организации дошкольного образования.
2. Современные практики образования детей раннего и дошкольного возраста с ориентацией на ценности возраста.
3. Проблемы проектирования и организации развивающей образовательной среды в ДОО.
4. Современные технологии развития детей в разных видах деятельности.
5. Проблемы развития детей дошкольного возраста в учреждениях дополнительного образования.
6. Физическое развитие и здоровье дошкольников в условиях ДОО и учреждениях дополнительного образования.
7. Позитивная социализация детей раннего и дошкольного возраста.
8. Художественно-эстетическое развитие дошкольников в условиях ДОО и учреждениях дополнительного образования.
9. Познавательное развитие дошкольников в условиях ДОО и учреждениях дополнительного образования.
10. Психология развития и саморазвития детей дошкольного возраста.
11. Профессиональная подготовка кадров для работы с детьми раннего и дошкольного возраста в условиях педагогических вузов и колледжей.
12. Психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в условиях ДОО.
13. Проектирование и организация коррекционно-развивающей работы в условиях ДОО и учреждениях дополнительного образования.

Авторский коллектив сборника представлен городами (Москва, Абакан, Архангельск, Ижевск, Иркутск, Казань, Калининград, Мурманск, Нижневартовск, Новомосковский, Омск, Петрозаводск, Рязань, Старый Оскол, Таганрог, Тула, Чайковский, Чебоксары, Щекино, Якутск) и регионами России (Красноярский край, Самарская область).

Среди образовательных учреждений выделяются университеты и институты России (Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Иркутский государственный университет, Московский государственный психолого-педагогический университет, Московский педагогический государственный университет, Национальный институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки, Нижневартовский государственный университет, Омский государственный педагогический университет, Петрозаводский государственный университет, Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина, Северный (Арктический)

федеральный университет им. М.В. Ломоносова, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, Тульский государственный университет, Удмуртский государственный университет, Федеральный институт родных языков народов Российской Федерации, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, Чайковский государственный институт физической культуры).

Большая группа образовательных организаций представлена дошкольными образовательными учреждениями, школами, центрами развития образования, а также психолого-педагогическим центром, колледжем.

Участники конференции представляют собой разные уровни образования и науки: доктора и кандидаты наук, профессора и доценты, аспиранты, студенты, преподаватели вузов, учителя школ, воспитатели дошкольных образовательных учреждений, педагоги учреждений дополнительного образования.

Редакционная коллегия выражает глубокую признательность нашим уважаемым авторам за активную жизненную позицию, желание поделиться уникальными разработками и проектами, публикацию в сборнике материалов Всероссийской научно-практической конференции **«Дошкольное образование в ракурсе современных методологических подходов и возрастных ценностей детей»**, содержание которого не может быть исчерпано. Ждем Ваши публикации и надеемся на дальнейшее сотрудничество.

Главный редактор
канд. психол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
С.А. Филиппова

Оглавление

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ И ПРАКТИКИ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОРИЕНТАЦИЕЙ НА ЦЕННОСТИ ВОЗРАСТА

<i>Архарова Л.И.</i> Воспитание патриотических ценностей у детей старшего дошкольного возраста	10
<i>Дмитриев Ю.А.</i> Информационные умения старших дошкольников: возможности и реалии.....	14
<i>Егорова О.Л.</i> Проектирование как форма экологического воспитания детей старшего дошкольного возраста	24
<i>Куликова Е.С.</i> Развитие творческих способностей дошкольников в условиях искусственной языковой среды	29
<i>Куролентко С.Г., Хайминова О.С., Косатых Е.И.</i> Проектная деятельность как метод решения проблем экологического воспитания детей на современном этапе	33
<i>Попова М.К.</i> Учет региональных особенностей при обучении дошкольников кочевой группы основам безопасности жизнедеятельности	36
<i>Родин Ю.И.</i> Восхождение к человеку возможному	41
<i>Селезнева К.А., Ченских Э.А.</i> Актуальные проблемы нравственного воспитания детей дошкольного возраста и пути их решения	46
<i>Тимошкина Н.А., Кубышкин Е.С.</i> К вопросу о роли изотерапии в развитии дошкольников.....	48

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ В РАЗНЫХ ВИДАХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

<i>Гудкова Л.Н., Ефимова Н.С., Разинкова О.В.</i> Активизация познавательного интереса дошкольников посредством применения технологии «Сказочные лабиринты игры» В.В. Воскобовича.....	52
<i>Демидова С.Б.</i> Работа педагога по формированию лексики детей дошкольного возраста в процессе ознакомления с природой	54
<i>Козловская Т.А., Перемышлева Ю.Ю.</i> Формирование экологического мировоззрения у детей дошкольного возраста посредством технологии квест-игр.....	59
<i>Коровкина Е.П., Панферова Е.В.</i> Развитие восприятия формы и величины с помощью игр у детей 5-6 лет	61
<i>Кочкина Т.И., Сидельникова Т.А., Скоробогатых О.А., Галкина С.В., Дядяшева Г.И., Савина Н.И.</i> Экспериментирование как средство формирования познавательной активности детей младшего дошкольного возраста	63

ФИЗИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ И ЗДОРОВЬЕ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДОО И УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Волкова Е.А., Горбунова О.Ф.</i> Развитие скоростно-силовых качеств детей дошкольного возраста средствами подвижных игр.....	69
<i>Зубков Д.А., Гатауллина А.С.</i> Теоретические аспекты кинезиологии как научного направления в области развития детей дошкольного возраста	72
<i>Ларионова Г.В., Иванова Е.В.</i> Исследовательская деятельность по теме «Пульс» в цифровой лаборатории «Наураша»	76
<i>Пронина Н.А.</i> Формирование здорового образа жизни у дошкольников.....	80

ПОЗИТИВНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

<i>Бабина К.В.</i> Родительский клуб как фактор развития детско-родительских отношений	83
<i>Ганюшина Е.В., Шалагинова К.С.</i> Модель формирования позитивного образа «Я» дошкольника как условие его успешной социализации	86
<i>Гончарова И.В., Семенова Н.Г., Арепьева Л.В.</i> Формирование базовых коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста посредством игровой деятельности.....	90
<i>Горбунова О.Ф., Дамбаа А.А.</i> Традиции отношения к детям в народной педагогике тувинцев	93
<i>Залыгаева С.А.</i> Эмоциональное благополучие дошкольников в период адаптации к детскому саду	97
<i>Кучина Т.И., Мороз Т.С., Шулепова А.Н.</i> Стиль родительского воспитания и личностные особенности дошкольников.....	100
<i>Панкина М.С.</i> Позитивная социализация детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития и неадекватно сформированной самооценкой.....	104
<i>Селезнева Ю.А., Мозговая С.А.</i> Некоторые особенности включения гиперактивного дошкольника в сложившийся детский коллектив	109
<i>Чиняева А.П.</i> Особенности словотворчества старших дошкольников с нарушениями речи	113
<i>Юдина М.Г., Ежкова Н.С.</i> Развитие эмоционального интеллекта в исторической ретроспективе.....	116

ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДОО И УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Брежневская К.Ю., Грачёва Е.Ф.</i> Развитие эстетического восприятия окружающего мира у детей дошкольного возраста посредством декоративно-прикладного искусства.....	119
<i>Филиппова Н.С., Вострокнутова Т.Ф.</i> Интеграция искусств как фактор развития творческих способностей детей дошкольного возраста.....	122
<i>Харланова Ю.В., Киселева Ю.Е.</i> Педагогические условия развития музыкальных способностей у детей 5–6 лет.....	129

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И САМОРАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

<i>Алтынбаева Е.А., Снегирева Т.В.</i> Формирование целеполагания у старших дошкольников в процессе художественного конструирования...	132
<i>Ануфриева И.А., Пазухина С.В.</i> Эмоциональное развитие детей дошкольного возраста в игровой деятельности.....	136
<i>Ануфриева И.А., Панферова Е.В.</i> Развитие инициативы и самостоятельности у детей 5-6 лет	139
<i>Боденова О.В.</i> Влияние установок родителей на адаптацию детей к условиям дошкольных образовательных организаций.....	141
<i>Демидова О.Б., Васильева А.А., Панферова Е.В.</i> Психолого-педагогические условия развития мелкой моторики рук у детей 6-7 лет.....	144
<i>Куликова Т.И.</i> Как развить интерес к чтению у детей.....	147
<i>Миронцева И.В., Залыгаева С.А.</i> Развитие произвольного внимания старших дошкольников на этапе подготовки к школьному обучению .	149
<i>Муркина Е.А.</i> Развитие эмпатии у детей старшего дошкольного возраста в ведущем виде деятельности	153
<i>Никитина С.М.</i> Психологические особенности развития гуманных отношений к сверстникам у детей старшего дошкольного возраста.....	155
<i>Пунтусова Е.В.</i> Формирование у старших дошкольников интеллектуальной готовности к обучению в школе.....	157
<i>Разренова П.С.</i> Психологические особенности развития творческого воображения детей дошкольного возраста	159
<i>Старикова О.Д.</i> Особенности развития эмоциональной сферы у детей 6–7 лет	161
<i>Тинькова И.Э.</i> Психология развития и саморазвития детей дошкольного возраста.....	163
<i>Шелиспанская Э.В., Наумкина И.Л.</i> Формирование основ эмоциональной регуляции у старших дошкольников средствами психогимнастики	166

ПРОЕКТИРОВАНИЕ И ОРГАНИЗАЦИЯ РАЗВИВАЮЩЕЙ И КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ В УСЛОВИЯХ ДОО И УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Аверина В.А.</i> Психолого-педагогические условия формирования игрового взаимодействия старших дошкольников со сверстниками	170
<i>Артамонова Н.В., Шишкова М.И.</i> Формирование социально-бытовых навыков у детей с расстройствами аутистического спектра в период обучения в дошкольном образовательном учреждении при применении программы по формированию навыков. По итогам обучающего эксперимента и контрольного эксперимента.....	172
<i>Артамонова Н.В., Шишкова М.И.</i> Формирование социально-бытовых навыков у детей с расстройствами аутистического спектра в период обучения в дошкольном образовательном учреждении. По итогам констатирующего эксперимента	183
<i>Бухтаярова Е.Ю., Дружинина М.В.</i> Обучение старших дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи умению составлять творческие рассказы	189
<i>Воронина Л.И.</i> Работа на песке в комплексе со сказкотерапией в коррекции познавательной и эмоционально-волевой сферы детей старшего дошкольного возраста	198
<i>Дементьева Д.В.</i> Методика коррекционной работы по развитию восприятия пространства и времени у дошкольников со зрительной патологией	200
<i>Дергачева В.О.</i> Особенности применения дидактических игр для развития мыслительных операций у детей старшего дошкольного возраста	203
<i>Насрутдинова Г.Х., Гимадиева Л.И.</i> Авторские блокноты-тренажеры как средство успешной организации совместной деятельности логопеда, детей и родителей в условиях ФГОС ДОО	206
<i>Харькова О.Л., Абызова Н.М., Хамидуллина С.Г., Исхакова Р.Р.</i> Реализация материалов УМК «Говорим по-татарски» в режимных моментах	209
<i>Шапалова А.И., Федотенко И.Л.</i> Организация воспитательной деятельности ДОО в современном образовательном процессе	213
<i>Ярмонова О.А., Панферова Е.В.</i> Развитие элементарных математических представлений у дошкольников: обзор современных программ	217

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В УСЛОВИЯХ ДОО

<i>Бадьина М.А., Слюсарская Т.В.</i> Особенности проявления экспрессивной речи у старших дошкольников с нарушением зрения ..	221
<i>Бадьина Ю.А., Слюсарская Т.В.</i> Проблемы развития связной монологической речи у детей с нарушением зрения	225
<i>Балашова И.Ф., Леонтьева Н.В.</i> Использование мнемосхем и мнемотаблиц в процессе обучения музицированию детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.....	229
<i>Батяева С.В.</i> К вопросу сформированности когнитивных предпосылок у дошкольников с ОНР	232
<i>Кокорева О.И., Сурова А.О.</i> Особенности ориентировки в пространстве у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи	238
<i>Комарова А.В.</i> Использование средств арт-педагогики в профилактике невротических страхов у детей дошкольного возраста	242
<i>Кондрашова С.А.</i> Коррекционно-развивающая работа с тревожными детьми 5-6 лет	244
<i>Кузнецова А.Т., Добря М.Я.</i> Игровые приемы коррекции ритмико-интонационной стороны речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня	246
<i>Левченко Л.Ю.</i> Диагностическая модель выявления детской одаренности	251
<i>Слюсарская Т.В., Рыбникова А.В.</i> Особенности творческого воображения детей с нарушением зрения	253
<i>Яковлева О.Б., Данилогорская О.Е.</i> Проектирование и реализация индивидуальной образовательной траектории ребенка с особыми образовательными потребностями	256

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА КАДРОВ ДЛЯ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ И КОЛЛЕДЖЕЙ

<i>Банникова М.С., Декина Е.В.</i> Практическая подготовка специалистов для оказания ранней помощи семьям, имеющим детей со множественными нарушениями развития	262
<i>Бобровникова Н.С., Стещенко В.В.</i> Выученная беспомощность: актуальная педагогическая проблема	266
<i>Гурома В.А., Зайцева О.Ю.</i> Готовность педагогов к организации игровой деятельности детей и условия её формирования	268
<i>Иванова А.В.</i> Современное состояние системы повышения квалификации для воспитателей и педагогов кочевых ДОО и школ: на примере регионов РФ	272

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ И ПРАКТИКИ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОРИЕНТАЦИЕЙ НА ЦЕННОСТИ ВОЗРАСТА

Архарова Людмила Ивановна

канд. психол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Рязанский государственный
университет им. С.А. Есенина»
г. Рязань, Рязанская область

ВОСПИТАНИЕ ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье рассматриваются педагогические условия и пути реализации нравственно-патриотического воспитания детей старшего дошкольного возраста в процессе различных видов деятельности в дошкольном учреждении.

Ключевые слова: воспитание, патриотизм, ценности, дошкольный возраст, педагог.

Воспитание патриотических начал у детей старшего дошкольного возраста – одна из главных задач отечественной педагогики. Необходимо выстроить педагогический процесс таким образом, чтобы сформировать чувство любви к родной земле, воспитать такие черты характера, которые помогут ребенку стать человеком – гражданином своей страны. Как было сказано выше, любовь к Родине у дошкольников зарождается в семье. Тот микроклимат – любви, заботы, внимания, который выстроили родители по отношению к своему ребенку, – позволяет говорить и о дальнейшей любви детей к своей Отчизне.

В наше время проблема нравственно-патриотического воспитания детей дошкольного возраста – важное направление государственной политики Российской Федерации. Формирование представлений о малой родине у детей является одним из элементов патриотизма, который включён в идеологию, в программы и содержание образования человека XXI века. Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) дошкольного образования определяет цель патриотического воспитания: создание благоприятных условий для патриотического воспитания, обеспечение положительной социализации дошкольника, его всестороннего развития, учитывая при этом возраст и присущие ему виды деятельности [2, с. 111].

Существенное влияние на развитие патриотической темы в российской педагогике оказала научно-практическая деятельность К.Д. Ушинского. Идея формирования гражданственности и патриотизма пронизывает все педагогическое творчество замечательного педагога В.А. Сухомлинского, который рассматривает идеи патриотизма «в неразрывном единстве с духовным становлением личности» [3, с. 93]. Разработанная им система патриотического воспитания представляет большую значимость и сегодня.

Вопросы патриотического воспитания детей старшего дошкольного возраста в дошкольном учреждении освещены в трудах Г.Х. Валеевой, Н.А. Ивашкиной, Т.М. Масловой и др. Исследователи С.А. Козлова и Т.А. Куликова рекомендовали приобщать детей к познанию ими Родины – России.

Старший дошкольник должен знать историческое прошлое своей страны, которое пробуждает интерес к Родине и закладывает начало патриотических чувств. Поэтому важно рассказать о годах великой отечественной войны, о дедах и прадедах, которые защищали нашу страну, об их великих подвигах.

Чтобы воспитать у детей уверенность в себе и чувство собственного достоинства, надо, прежде всего, воспитать уважение к истории своего Отечества. Со времён возникновения государства Российского любовь к Родине и чувство патриотизма были чертой национального характера. В последнее время меняются ценности общества и происходит утрата традиционного патриотического сознания. Поэтому уже в дошкольном возрасте нужно формировать у детей первоначальные достоверные представления об истории нашей Родины, о подвиге нашего народа в Великой Отечественной войне, сформировать чувство гордости за принадлежность к России, воспитать интерес к изучению истории страны в будущем.

Особое внимание остановим на акции «Бессмертный полк». Она гармонично соединяет в себе потенциал зарождающегося у старшего дошкольника познавательного интереса и тесного взаимодействия сада и семьи в аспекте патриотического воспитания. Целью данной акции является сохранение личной памяти о поколении времён Великой Отечественной войны. Для участия в ней требуется подготовка: необходимо найти данные о родственниках и близких людях, которые так или иначе связаны с военными действиями того времени: являлись солдатами ВОВ, тружениками тыла, жителями осаждённого города или же детьми военного времени. Тесная работа с родными, с семейными архивами не может не возбудить познавательного интереса у старших дошкольников, что является одним из основных условий для эффективного патриотического воспитания. Семейные истории, военные фотографии родственников, предметы военного или тылового быта того времени, детали обмундирования и др. не могут оставить равнодушными воспитанников. А ведь именно проявление искренней заинтересованности в судьбе своего родственника, открытие новых и, возможно, неизвестных ранее фактов и подробностей жизни близкого по крови человека является основой осознанного, эмоционального отношения к такой важной вехе в истории нашей страны, как Великая Отечественная война. Через это чувство у старшего дошкольника рождается ощущение причастности к Победе, гордости за героизм и мужество своего родственника и своего народа в целом.

По мнению М.Б. Зацепиной, работу по патриотическому воспитанию детей старшего дошкольного возраста необходимо проводить через организацию праздников и развлечений, таким образом, знакомить детей с истоками истории Руси с ее главными военными героями богатырями. В детском саду, по ее мнению, можно проводить такие праздники и развлечения, как «Богатырские забавы», «Богатыри земли Русской», «Александр Невский – душа России» и т. д. Необходимо рассказывать сказки,

былины, пословицы, поговорки, проводить с детьми беседы с использованием иллюстраций. Кроме того, особое внимание детей обращается на всенародные праздники: «День защитника Отечества», «День Победы», «23 февраля», «Русский флот». Таким образом воспитывается смелость, героизм, отвага, выносливость у подрастающего поколения.

Одна из главных задач, которая встает перед педагогами, – создание условий для обеспечения эмоционального комфорта детей. Воспитателям следует с уважением относиться к каждому ребенку, способствовать развитию их достоинства с помощью игр, занятий, праздников и т. д. Поддерживать право воспитанников на свою территорию, на собственность. Дать детям знания и представления о дошкольном учреждении: умение ориентироваться в здании детского сада, знания детей о сотрудниках, знание адреса и иметь представление о ближайших постройках. Кроме того, необходимо создание условий для труда детей в дошкольном учреждении – участие в озеленении территории, убранстве здания к праздникам и т. д. При соблюдении данных условий можно надеяться и на привязанность детей к дошкольному учреждению.

В совместной деятельности взрослого и ребенка важно использовать дидактические, сюжетно-ролевые игры, настольные, театрализованные и т. д., в результате которых, у детей формируются знания и навыки в соответствии с поставленными задачами программы. Большой интерес вызывают у детей игры-путешествия, воображаемые ситуации, развивающие игры, лабиринты и т. д. На основе краеведческого материала можно разработать игры, развивающие познавательную активность и знания детей о родном городе: «Дорога от дома до детского сада», «Путешествие по памятным местам»; «Разбитая карта»; «Пройди по селу» и т. д.

Также необходимо проводить беседы с детьми о быте семьи, семейных традициях, о животных, населяющих наш край. В познавательные рассказы важно включить исторические факты своего региона, которые составляют на основе краеведческой литературы. Беседы следует проводить с использованием наглядных средств: показ фотографий, иллюстраций, презентаций. Рекомендуемые темы: «История возникновения города»; «По окрестностям села»; «О чем говорят названия улиц моего города»; «Архитектура города: его старая часть и новостройки»; «Памятники, достопримечательности моего города» и т. д. Кроме того, важны исторические беседы о событиях из прошлого людей старшего поколения, живших в окрестностях, их примечательных делах. Для создания более конкретного образа можно организовать встречи с интересными людьми.

Выставки также являются эффективной формой патриотического воспитания детей дошкольного возраста. Организация выставки – результат продуктивной или познавательно-исследовательской деятельности детей. Область детских интересов достаточно широка и может реализовываться в таких экспозициях, как «История моей семьи», «Как мои родные защищали Родину», «История моего имени», «История моей улицы (города)» и т. д. Подобные темы предполагают как сбор информации: предметов, фотографий, писем, так и активное вовлечение детей в чтение научно-познавательной литературы, участие в оформлении экспозиций, альбомов и др. Это дает возможность сделать музей эффективным средством воспитания у детей интереса к прошлому своей семьи, Родины. Необходимо учитывать

региональный компонент в оформлении музейных экспозиций: особенно-сти местных старинных предметов быта, оформление народного костюма, местные художественно-прикладные промыслы. Для Рязанского края – это михайловская вышивка и цветное кружево, скопинская керамика, сапожковская глиняная игрушка, кадомское филейное кружево.

Выставки часто являются результатом совместной работы ребенка и родителей. Для детей старшего дошкольного возраста можно организовать конкурсы: «Мой семейный герб», «Генеалогическое древо моей семьи», «Наш семейный отдых», «Вот моя малая родина». Участие ребенка в подобной работе способствует воспитанию интереса к истории своей семьи, содействует формированию гармоничных отношений в семье.

Приобщению к малой родине способствуют и проведение в ДОУ фестивалей и народных игр, знакомящих с бытом, трудом и обычаями людей. Так же предлагают проводить мероприятия, направленные на развитие патриотических чувств: «День защиты детей», «День Победы», «Встреча весны», «Новогодний утренник» и т. д. Для закрепления полученных знаний о культуре и предметах народно-прикладного искусства на занятиях были организованы кружки по интересам: вышиванию, бисероплетению, декоративное рисование и т. д.

В решении задач патриотического воспитания часто применяется проектная деятельность как один из эффективных методов целостного подхода. Данная деятельность развивает познавательную активность детей, формирует навыки сотрудничества, и охватывает все стороны педагогического воздействия. При реализации патриотического образования можно использовать такие проекты, как «Мой родной дом», «Известные жители города», «Традиции моего города», «Великая Победа» и т. д.

В процессе патриотического воспитания необходимо отдельно планировать работу с родителями. Интересная работа проводится по созданию генеалогического древа «Моя семья» воспитанники с помощью фотографий родственников изобразили генеалогическое древо, выкладывая снимки по возрасту. Перечислили профессии родителей. С помощью изображений, рассказали о предметах старинного быта. Назвали пословицы о труде, семье, дружбе. В ходе игры «Хозяйство семьи» дети обобщили знания об инструментах труда и предметах, необходимых в домашнем хозяйстве родителей. Нами были подобраны и проведены: консультации: «Приобщение детей к народным традициям», «Роль родителей в воспитании у детей любви к родному городу и краю», «Знакомим детей с природой родного края»; беседы: «Родительский дом – основа любви к Родине», «Семейные экскурсии по родному городу», «Красота родной природы»; рекомендации: «Как научить ребенка помогать родителям», «Семейные маршруты выходного дня»; советы: «Приобщаем детей к труду», «Как знакомить детей с памятными и историческими местами своей малой Родины».

В ходе данной организации работы мы подчеркнули особую роль семьи в патриотическом воспитании и развитии ребенка. Рассказали о народных традициях как об одной из составных частей культурного наследия русского народа, которые открывают большие возможности для потенциала детей.

Таким образом, в дошкольном образовательном учреждении должна проводиться активная работа по ознакомлению дошкольников с историей малой родины. Данная деятельность проводится путём отбора наиболее

эффективных методов, средств и форм организации образовательного процесса, соответствующих психологическим особенностям дошкольного возраста. Также происходит вовлечение в работу по нравственно-патриотическому воспитанию родителей и организации связей с общественностью. Работа с родителями должна включать родительские собрания, консультации на разные темы (роль родителей в патриотическом воспитании детей, родительский дом – основа любви к малой родине и др.), беседы, советы (как провести с пользой выходной день, что и как рассказывать детям о семье, родном селе, как лучше организовать посещение краеведческого музея и др.).

Всё это позволяет реализовывать основную задачу – воспитание гражданина своего Отечества, формирование социально компетентной, активной, самостоятельной, интеллектуально развитой личности, уважающей свою культуру, традиции, любящей свою малую родину и своё Отечество.

Список литературы

1. Алешина Н.В. Патриотическое воспитание дошкольников: метод. пособие / Н.В. Алешина. – М.: ЦГЛ, 2008. – 235 с. – ISBN 5-94916-036-3.
2. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон №273-ФЗ (принят Государственной думой 21 декабря 2012 года; одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года). – М.: Эксмо, 2020. – 224 с. – ISBN 978-5-04-004029-2.
3. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека / В.А. Сухомлинский. – М.: Просвещение, 2010. – 284 с. – ISBN 5-7155-0145-8.

Дмитриев Юрий Александрович
д-р пед. наук, профессор
ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»
г. Москва

ИНФОРМАЦИОННЫЕ УМЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ: ВОЗМОЖНОСТИ И РЕАЛИИ

Аннотация: в статье обосновывается актуальность овладения старшими дошкольниками первоначальными информационными умениями в условиях цифрового общества. Раскрывается сущность, содержание, этапы и дидактические условия формирования первоначальных информационных умений у детей старшего дошкольного возраста. На основе анализа программ ДОО и методических рекомендаций сформулированы педагогические условия, обеспечивающие формирование у старших дошкольников умений поиска, сбора, анализа, хранения, передачи, обработки, использования, защиты информации. Раскрывается роль педагогов ДОО и родителей, их руководства процессом освоения детьми первоначальных информационных умений.

Ключевые слова: информация, информационные умения, информационные технологии, дети старшего дошкольного возраста, информационная компетентность педагога ДОО.

Современный дошкольник родился и живет в информационно-образовательной среде, которая представлена в виде разнообразных информа-

ционных ресурсов, информационно-коммуникационных средств, цифровых технологий. Все это объективно актуализирует значимость информационного опыта детей, который может успешно формироваться под руководством взрослых.

Одним из важнейших профессионально значимых качеств современного педагога дошкольного образования является его готовность к использованию информационных технологий в работе с детьми и их родителями, сформированная на достаточном уровне информационная компетентность, способность к расширению кругозора и развитию информационного потенциала ребенка для комфортной и безопасной жизни в цифровом обществе. Необходимо научить дошкольника пользоваться информационными умениями не только для развлечения и досуга, но для обеспечения успешной образовательной и самообразовательной деятельности дошкольников по всем пяти образовательным областям ФГОС ДОО: 1) физическое развитие; 2) социально-коммуникативное развитие; 3) речевое развитие; 4) познавательное развитие; 5) художественно-эстетическое развитие. Это тот важный ориентир, к которому должен стремиться педагог-воспитатель, идущий в ногу со временем, обеспечивающий будущее благополучие своего общества [14].

Актуальным становится изучение процесса последовательного и планомерного формирования у детей старшего дошкольного возраста элементарных информационных умений в процессе их познавательной деятельности в ДОО, учитывая при этом возрастные и индивидуальные особенности дошкольников, сохраняя физическое и психическое здоровье детей. Все действия с информацией (поиск, сбор, хранение, передача, обработка, использование, защита и др.) определяются как информационные процессы, а готовность к их успешному осуществлению может трактоваться как информационные умения.

Все более осознается важный социальный заказ общества к современному дошкольному образованию, выполнение которого связано с необходимостью теоретического исследования сущности, особенностей, эффективных путей и средств формирования информационных знаний и умений у старших дошкольников, а также разработки соответствующих методики и научно-методических рекомендаций для педагогов ДОО и родителей.

Информационные умения помогают детям приспособиться к условиям современного общества и корректно использовать все доступные и безопасные возможности ИКТ в процессе познавательной деятельности в ДОО, для подготовки к обучению в школе, самообразования, расширения своего кругозора в различных интересующих детей областях.

Проведенные исследования в дошкольных учреждениях Москвы и Московской области позволяют констатировать, что мотивационно-ценностный компонент информационной культуры старших дошкольников, проявляющийся в большой заинтересованности детей к овладению цифровой техникой, находится на высоком уровне. Что касается когнитивного и практико-ориентированного компонентов, то они оказались недостаточно сформированы у дошкольников [10].

Информационные умения входят в состав практико-ориентированного компонента. Важно определить педагогические условия и выделить наиболее значимые компоненты сформированности первичных информационных умений у старших дошкольников в процессе познавательной деятельности.

На протяжении всего дошкольного возраста ребенок заинтересованно приобретает представления о получении, обработке и классификации информации; анализирует ранее полученную информацию и соотносит с новой. Способность оперировать информацией тесно связана с особенностями развития мышления и познавательной деятельности старших дошкольников, которые у них происходит преимущественно в наглядно-действенной и наглядно-образной формах. При изучении какого-либо объекта, ребенку необходимо образно его представлять и воспринимать. Постепенно к концу дошкольного возраста и началу школьного периода обучения у детей начинают только формироваться предпосылки словесно-логического (понятийного) мышления. У старших дошкольников в качестве основных критериев развития словесно-логического мышления выступают умения: выделять существенные признаки из второстепенных, рассуждать, сравнивать, анализировать, классифицировать предметы, аргументировать свою точку зрения, устанавливать причинно-следственные связи.

Можно утверждать, что старший дошкольный возраст является наиболее благоприятным для формирования информационных умений, так как он сензитивен для развития познавательных способностей, формирования умений работы с информацией. В памяти ребенка закладывается и сохраняется значительный объем информации. Благодаря развитию и обогащению словаря детей дошкольного возраста, их речь становится не только средством для общения с родителями, воспитателями и сверстниками, но и важным источником для получения различной информации. В связи с этим дошкольник не просто усваивает информацию, а учится рассуждать, анализировать и делать выводы.

Целесообразное использование информационных умений позволяет современному дошкольнику значительно усилить свои интеллектуальные возможности, успешно, эффективно и безопасно применять их в процессе своей познавательной деятельности.

До сих пор многие родители и воспитатели считают, что информационные умения обязательно предполагают работу с компьютером. Это мнение ошибочно. Компьютер в действительности – это лишь один из эффективных инструментов для работы с информацией.

Термин «информационные умения» состоит из двух исходных понятий: первое – «информация», второе – «умения». Существуют различные трактовки понятию информации, в зависимости от сферы применения. В связи с тем, что понятие «информация» несет большую смысловую нагрузку, мы будем рассматривать «информацию» с точки зрения применения ее в сфере дошкольного образования и по отношению к ребенку старшего дошкольного возраста.

В переводе с латинского языка «информация» означает «разъяснение, изложение чего-либо или сведения о чем-либо», «...это любые сведения, принимаемые и передаваемые, сохраняемые различными источниками», «информация – это вся совокупность сведений об окружающем нас мире, о всевозможных протекающих в нем процессах, которые могут быть восприняты живыми организмами, электронными машинами и другими информационными системами. Сведения представлены в форме знаний, которые мы получаем в виде сообщений, уведомлений, сигналов из книг, газет, радио, телевидения, людей» [1].

Всякое знание подкрепляется умениями. «Умения – это освоенный субъектом способ выполнения действия, обеспечиваемый совокупностью приобретенных знаний и навыков» [15].

Под информационными умениями мы можем отнести умения по поиску, переработке и принятию информации, а также ее использованию. В связи с этим, дошкольнику важно уметь самостоятельно находить, отбирать, анализировать, применять на практике и передавать различную информацию.

В сложную содержательную структуру информационных умений современного дошкольника входит в качестве их основы, фундамента целый комплекс мотивов и представлений:

- формирование потребности в знаниях, мотивации познавательной деятельности;

- представления о том, что такое информация, ее значение, виды, источники и приемники информации, ее хранение и защита; о различных носителях информации: традиционных и современных; о правилах безопасного использования компьютерной техники и здоровьесберегающих технологий, обеспечивающих сохранение физического и психического здоровья (двигательная и зрительная гимнастика, приемы релаксации и др.).

Можно условно выделить этапы развития информационных умений у дошкольников.

На первом этапе необходимо сформировать у детей мотивацию к поиску информации, умение правильно понять информационный запрос, выбирать и оценивать источник информации.

На втором этапе ребенок осуществляет поиск информации, учится безопасно работать с источниками информации в процессе общения с взрослыми, сверстниками и восприятия текстовой, визуальной и другой информации.

На третьем этапе формируется с помощью взрослых умения анализа и критического отношения к информации (выделение нужных сведений, главного и второстепенного, сравнение, обобщение, классификация), обработки информации, ее хранения и защиты (в том числе и с применением компьютера). Дошкольник учится сохранять полученную информацию: в виде рисунков, схем и чертежей, фотографий, звукозаписей и видеозаписей, текстов.

На четвертом этапе формируется умение передавать информацию, обмениваться ею со сверстниками и взрослыми, использовать полученные сведения в продуктивной и творческой деятельности.

Формирование информационных умений у старших дошкольников означает, что дети знакомы с различными видами информации, которые они могут добывать из разнообразных источников; обладают багажом первоначальных умений, предполагающих поиск, анализ, хранение, передачу, защиту, творческое использование информации.

Поиск и получение информации предполагает дошкольник получение дошкольником информации из различных источников и умение воспринимать разные виды информации.

Понимание и преобразование информации дошкольником означает, что он умеет:

- а) анализировать полученную информацию и может ей оперировать для решения несложных задач (например, составление списка понравив-

шихся мультфильмов, рассказов; собственное воспроизведение увиденного представления, впечатления от посещения экскурсии и др.);

б) воспроизводить, перерабатывать и использовать информацию (подражание героям из понравившихся мультфильмов; пересказ любимой телепередачи; собственное создание рисунков с изображениями сказочных зверей с рассказом об их поведении и др.);

в) критически относиться к воспринимаемой информации и отделять главное от второстепенного.

Старший дошкольник имеет представления о различных видах информации. Окружающий нас мир – это мир информации, которую он получает и воспринимает с помощью органов чувств: это глаза, нос, уши, язык и кожа. Эти сигналы мозг обрабатывает, преобразуют в информацию.

Для того, чтобы информация была понятна другим людям, необходимо выражать ее разными способами. По форме представления принято выделять текстовую, числовую, графическую, звуковую, комбинированную (мультимедийная информация) и др.

Исследователи обращают внимание на необходимость формирования информационной компетентности педагога как важного условия для успешного и обогащенного развития личности ребенка в информационном пространстве [11].

Особого педагогического сопровождения со стороны педагога ДОО требует процесс формирования у старших дошкольников первоначального умения анализа и критического отношения к информации. Формирование данного умения критического восприятия и оценки информации актуально на этапе подготовки ребенка к школе. Это умение можно рассматривать как необходимую предпосылку и важное условие успешного обучения ребенка в школе. Дошкольник учится слушать, наблюдать, запоминать, перерабатывать полученную информацию. Ему необходимо дать представление о том, что не вся информация является истинной и безвредной. Важно научить ребенка избирательности восприятия получаемой информации. Анализ и критическое оценивание информации, которые показывает взрослый ребенку на доступных примерах, ставит своей целью отбор важной, нужной, полезной, правдивой информации. Задачей такого критического анализа и оценки информации является нахождение достоверных и актуальных сведений из большого по объему информационного потока.

Педагогам ДОО и родителям следует формировать предпосылки для развития критического мышления у детей (любопытность, знания, умение видеть взаимосвязи и развивать мышление, задавать вопросы, аргументировать свою точку зрения, делать выводы, анализировать информацию) [17].

Умение перерабатывать и использовать информацию для дошкольника означает его готовность:

1) извлекать информацию из различных источников и разными способами (наблюдение, чтение, слушание, общение, вопросы к сверстникам и взрослым);

2) использовать полученную информацию для достижения поставленной цели и создания нового для каждого из детей продукта (например, при проведении непосредственной образовательной деятельности (НОД) по

теме: «Информация. Где ее можно найти?», дети создают свой собственный рисунок, в котором дошкольники изображают источники, из которых возможно почерпнуть знания);

3) представлять информацию разными способами (текст, рисунок, чертеж и другие).

Значительное внимание педагогу ДОО и родителям следует уделить формированию у старших дошкольников умения использовать информацию в практической продуктивной, творческой деятельности.

Реалии современного дошкольного образования по формированию информационных умений у старших дошкольников таковы: только отдельные авторы современных программ дошкольного образования и методических пособий обращают внимание на важность и актуальность знакомства детей дошкольного возраста с различными источниками информации, поиском и хранением информации, критическим анализом сведений, поступающих из различных источников, в том числе глобальной сети Интернет, совершением различных действий по обработке информации, правилами безопасного использования компьютера и поведения в сети Интернет.

Например, составители программы «Вдохновение» В.К. Загвоздкин и И.Е. Федосова призывают к модернизации дошкольного образования, в связи с происходящими в мире изменениями. Открытость виртуального мира предполагает не только освоение детьми новых знаний и умений, но и незащищенность и обеспокоенность со стороны родителей. Однако, это не должно становиться преградой для того, чтобы детский сад использовал в образовательном процессе все возможности информационно-коммуникативных технологий [8].

Авторы программы «Вдохновение» справедливо считают, что получаемая детьми информация из различных источников может быть в дальнейшем представлена в продуктивной деятельности (сюжетно-ролевых играх, рисовании, экспериментировании, лепке и т. д.). Программа акцентирует внимание на значении построения предметно-пространственной среды ДОО, на безопасном пользовании сети Интернет и сохранении здоровья детей при знакомстве с различными интернет-ресурсами [8].

В программе «Открытия» под редакцией Е.Г. Юдиной [18] упоминается о необходимости учить детей совершать на элементарном уровне действия по обработке информации: сравнивать, обобщать, выделять признаки, замечать изменения.

Авторы программы «Радуга» С.Г. Якобсон, Т.И. Гризик и Т.Н. Доронова [19] считают, что познавательная деятельность детей будет успешно осуществлена, если у них сформированы:

а) навыки работы с различными источниками информации (вербальные и наглядные);

б) навыки анализа и обобщения. Благодаря использованию различных произведений, видеороликов, аудиозаписей, дошкольник лучше воспринимает информацию от воспитателя-педагога о пустыне и об океане, о столице России – Москве, о других странах и людях.

Авторы программы призывают знакомить детей с различными способами и источниками получения информации (телевидение, книга, телескоп, планшет и др.); демонстрировать их значимость в жизни современ-

менного человека; давать обобщенное представление о знаке, как о способе передачи информации, примерами использования различных знаков в жизни людей (графические знаки, знаки воинского отличия, знаки дорожного движения, знаки-символы и т. п.) [19].

На необходимость раннего обучения детей ориентации в информационном обществе обращено внимание в программе и методическом пособии по информатике для дошкольников, разработанном А.В. Горячевым и Н.В. Ключ [2]. Цель данной программы заключается в развитии логического, алгоритмического, системного мышления у детей старшего дошкольного возраста и формировании умения креативно и продуктивно мыслить.

Существующий и широко используемый специалистами в области ИКТ программно-методический комплекс «Роботландия» [6] при формировании первичных информационных умений у детей определяет следующие направления:

1. Информационное: информация вокруг нас, многообразие форм информации, способы хранения, передачи, поиска, кодирования информации.
2. Компьютерное: характеристики компьютера, начальные навыки работы с ним.
3. Алгоритмическое: формирование элементов алгоритмического мышления.
4. Творческое: развитие творческого мышления.

Разработанный В.В. Дубининой курс «Информатика для малышей» предполагает: «специальное обучение детей способам работы с информацией (получение, хранение, обработку и передачу); демонстрацию учащимся возможностей ориентации в окружающей их информационной среде; формирование умений находить сходство и различие, выполнять сравнение по одному или двум признакам и делать соответствующую классификацию; обучение построению умозаключений на основе одной-двух посылок и др.» [5].

Подготовлены и апробированы методические рекомендации к курсу информатики для дошкольников, рабочие тетради, например, «Все по полочкам» [10], а также компьютерные обучающие программы и серия дисков: «Компьютер для малышей» [12], «Смешарики» [16] и др.

Информационные умения можно отнести к разряду сложных, синтетических умений. По мере выполнения они постоянно совершенствуются, но не в направлении автоматизации действия, а приобретает большую обобщенность, мобильность, гибкость, вариативность, способность к более широкому переносу в новые ситуации, виды деятельности, становится основой мастерства, характерным компонентом творческой продуктивной деятельности, показателем умелости, ловкости.

Для формирования и совершенствования сложных, синтетических, умений рационально использование творческих упражнений на этапе применения детьми усваиваемых знаний, умений и навыков в разнообразной практической и творческой деятельности (например, проектной в ДОО совместно с родителями). Включение знаний при решении жизненных задач, выполнении разнообразных работ практического характера базируется на системе ранее усвоенных знаний, умений и навыков. Сформировавшиеся умения и навыки становятся «необходимой техникой для любой деятельности» [15].

Выполнение творческих упражнений содействует расширению общего кругозора детей, развитию информационных умений, социально значимых качеств, творческих способностей.

Всем видам творческих упражнений присущи общие этапы работы и дидактические приемы их подготовки и проведения.

1. Осознание цели, всестороннее понимание возникшей проблемы, содержания, структуры и результатов выполнения предстоящей деятельности.

2. Проведение тщательного анализа задания, наличия данных, определение рациональных способов самостоятельного осуществления практической деятельности, актуализация имеющихся у детей знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения работ творческого характера.

3. Придание предстоящей творческой деятельности строгой логичности, составление плана последовательности работы.

4. Непосредственная реализация намеченного плана.

5. Сопоставление полученного результата с заданием, поиск новых, эффективных способов решения творческой задачи [4]

Можно сформулировать дидактические требования к творческим упражнениям:

- материал творческих упражнений по тематике близок детям, доступен по содержанию, непосредственно связан с их опытом, интересами, нуждами;

- выполнение их базируется на системе ранее усвоенных, детьми знаний умений и навыков;

- заданиям упражнений творческого характера присуща гибкость, вариативность;

- при их выполнении каждый ребенок поставлен в условия необходимости осуществлять самостоятельный поиск рациональных приемов поиска, переработки и применения усваиваемых знаний, умений и навыков в разнообразной практической деятельности;

- творческие упражнения по мере закрепления применяющихся в них знаний, умений и навыков постепенно усложняются;

- при их подборе соблюдаются постепенность, ступенчатость, учитываются возрастные возможности детей и их прежняя подготовленность, имеющийся опыт [4].

Сегодня сложные интеллектуальные умения, в частности информационные, позволяющие ребенку самостоятельно учиться, называют метапредметными или универсальными учебными действиями. Информационные умения помогают добиться успеха и совершенствоваться в любом виде деятельности: познавательной, учебной, самообразовательной, трудовой, изобразительной и будущей профессиональной.

Для включения детей в активную познавательную деятельность по формированию информационных умений педагог ДОО может эффективно использовать:

1) эвристические беседы, благодаря которым происходит развитие мышление ребенка и улучшается восприятие информации. Например, «Информация: источник и приемник информации», «Носители информации», «Составные части компьютера». Форма беседы может быть задана определенной темой, например, рассматривается происхождение компьютерных средств и технологий (телефон, флэшка, мультфильм, кино

и т. д.). Цель таких бесед заключается в углублении представлений об информационных умениях, обогащение игрового опыта и творческого потенциала ребенка [8];

2) проведение тематических недель, конкурсов и проектов, связанных с информатикой;

3) организация выставок, оформленных компьютерными рисунками, выполненными детьми. Данные работы отражают мысль детей о существующих информационных технологиях и демонстрируют их умения и навыки работы [3];

4) интерактивные игры. Они представляет собой современный метод обучения, повышают мотивацию детей к процессу познания, создают благоприятную атмосферу, развивают творческие способности дошкольников. Эти игры оказывают незаменимую помощь при закреплении абсолютно любых пройденных тем [13]. Примерами таких игр служат: а) игры, знакомящие детей с цифровым миром: «Польза и вред от компьютера», «Полезные источники информации» и т. д.; б) игры с использованием мультимедийной презентации или интерактивной доски, которые могут дополнить любое занятие, сделать его интересным и увлекательным, примером такой игры может являться викторина: «Кто больше назовет источников информации» и т. д.

Важную роль в формировании информационных умений играет семья ребенка. В условиях семьи рекомендуется создание специальных благоприятных условий для подготовки детей к комфортной жизни в современном информационном обществе. Для этого возможно использовать информационные технологии, обучающие и развивающие компьютерные программы, игры, Интернет наряду с совместным традиционным чтением сказок, стихотворений, просмотром картинок, иллюстраций в книгах, познавательных и развивающих детских журналах.

Детско-родительское общение, совместные виды деятельности (игровой, познавательной, оздоровительно-спортивной и др.), традиции и обычаи семьи – важные условия для жизни современного дошкольника в условиях цифрового общества, выступающие смысловыми жизненными ориентирами для дошкольников в бесконечном потоке информации. Родителям желательно прививать ребенку семейные традиции, показывая фотографии, играя с ним в развивающие игры, просматривая интересные презентации, посещая виртуальные музеи, экскурсии, мини-лаборатории. Приобщение ребенка к работе с современным цифровым и интерактивным оборудованием – это не только полезное, но и увлекательное и продуктивное занятие [9].

Можно сформулировать педагогические условия, содействующие формированию первоначальных основ информационных умений у старших дошкольников:

- информационная компетентность педагога, заинтересованного во включении детей в процесс познавательной, продуктивной, творческой деятельности с компьютерной поддержкой;

- создание и поддержание мотивации детей к расширению кругозора по истории, современному состоянию и перспективам развития компьютерной техники; к поиску информации и проявлению активной позиции по освоению компьютера не только как средства для развлечения, но и как

источника для познания окружающего мира; к проявлению творчества у детей, стремления на основе полученной информации и сформированных знаний и умений создавать новый (пусть субъективно значимый для ребенка) продукт деятельности; к проявлению фантазии и воображения, к исследованию, экспериментированию, самообразованию;

– формирование у старших дошкольников системы знаний (базовых для информационных умений) о том, что такое информация, какие виды и источники, приемники информации существуют, их значение в обществе; практические знания для безопасного использования компьютерной техники;

– создание благоприятных условий для развития у старших дошкольников практико-ориентированных умений в использовании компьютера (поиск, хранение, передача информации и др.) в увлекательной игровой форме (эвристические беседы, мультипликационные фильмы, развивающие компьютерные программы и игры, презентации, виртуальные экскурсии и др.) с применением здоровьесберегающих технологий и соблюдением правил техники безопасности в работе с ПК;

– сотрудничество педагогов ДОО с родителями дошкольников по формированию информационных умений в процессе познавательной деятельности детей в условиях ДОО и семьи.

Список литературы

1. Большой энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc3p/140202> (дата обращения: 18.04.2019).
2. Горячев А.В. Все по полочкам: методические рекомендации к курсу информатики для дошкольников 5–6 лет [Текст]: методическое пособие / А.В. Горячев, Н.В. Ключ. – М.: Базис, 2014. – 64с.
3. Данилова Е.В. Мультипликационная студия в детском саду [Текст] / Е.В. Данилова // Копилка методиста. – 2016. – №10. – С. 98–101.
4. Дмитриев А.Е. Тренинговый подход к изучению дидактики начальной школы / А.Е. Дмитриев, Ю.А. Дмитриев. – М.: Перспектива, 2010. – 252 с.
5. Дубинина В.В. Информатика для малышей [Текст] / В.В. Дубинина. – Казань: ИПК, 1993. – 42 с.
6. Дуванов А.А. Роботландия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://robotlandia.ru/> (дата обращения: 16.04.2019).
7. Ещенко С.В. Роль педагога в формировании информационного пространства дошкольника [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://raduga47.ucoz.net/Yesenko_S_V/konsultacija_dlja_pedagogov_dou_rol_pedagoga_v_for.pdf (дата обращения: 10.04.2019).
8. Загвоздкин В.К. Вдохновение [Текст]: образовательная программа дошкольного образования / В.К. Загвоздкин, И.Е. Федосова. – М.: Национальное образование, 2019. – 330 с.
9. Калинина Т.В. Взаимодействие педагогов и родителей в процессе формирования основ информационной культуры у детей старшего дошкольного возраста / Т.В. Калинина // Проблемы современного образования. – 2017. – №5. – С. 189–194 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimodeystvie-pedagogov-i-roditeley-v-protsesse-formirovaniya-osnov-informatsionnoy-kultury-u-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta/viewer> (дата обращения: 15.09.2020).
10. Калинина Т.В. Основы информационной культуры у детей старшего дошкольного возраста: состояние проблемы и пути решения / Т.В. Калинина // Проблемы современного образования. – 2018. – №1. – С. 149–162 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovy-informatsionnoy-kultury-u-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta-sostoyanie-problemy-i-puti-resheniya> (дата обращения: 18.06.2019).

11. Калинина Т.В. Информационная компетентность педагога дошкольного образования / Т.В. Калинина, Ю.А. Дмитриев // Преподаватель XXI век. – 2014. – №1. – С. 100–108 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnaya-kompetentnost-pedagoga-doshkolnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 20.06.2019).
12. Компьютер для малышей: серия игр [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://gamestracker.org/torrents/pc/dlja_detej/kompjuter_dlja_malyshej_chasti_1_2_3_4_5/20-1-0-3251 (дата обращения: 05.03.2019).
13. Крючкова Н.П. Применение цифровых технологий в дошкольном образовании / Н.П. Крючкова // Дошкольник РФ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://дошкольник.рф/ikt-deti/27302-primenenie-cifrovyyh-tehnologii-v-doshkolnom-obrazovanii.html> (дата обращения: 11.11.2021).
14. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29 дек. 2012 г. №273-ФЗ [Электронный ресурс] // СПС «КонсультантПлюс» (дата обращения: 03.03.2019).
15. Педагогический терминологический словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://pedagogical_dictionary.academic.ru/3241/Умения (дата обращения: 20.04.2019).
16. Смешарики. Азбука цифровой грамотности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=_4cV2AFtB1E&ab_channel=TVSmeshariki (дата обращения: 05.03.2019).
17. Урлапова В.П. О критическом мышлении и его развитии у детей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://russianclassicalschool.ru/methods/psihologiya-obrazovaniya/item/1284-v-p-urlova-o-kriticheskom-myshlenii-i-ego-razvitiu-u-detej.html> (дата обращения: 08.03.2019).
18. Юдина Е.Г. Открытия [Текст]: образовательная программа дошкольного образования / Е.Г. Юдина. – М.: Мозаика-Синтез, 2015. – 160 с.
19. Якобсон С.Г. Радуга [Текст]: образовательная программа дошкольного образования / С.Г. Якобсон, Т.Н. Гризик, Т.Н. Доронова. – М.: Просвещение, 2016. – 232 с.

Егорова Ольга Леонидовна

канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Рязанский государственный
университет им. С.А. Есенина»
г. Рязань, Рязанская область

ПРОЕКТИРОВАНИЕ КАК ФОРМА ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье рассматривается процесс проектирования детьми старшего дошкольного возраста в экологическом воспитании. Показаны различные формы реализации проекта: детские рисунки, оформление придуманных дошкольниками сказок, рассказывание о животных в группах старшего возраста, оформление глобуса.

Ключевые слова: проектная деятельность, экологическое воспитание, дошкольный возраст, педагог, дошкольники.

Экологические проекты – это опыт совместной детско-взрослой деятельности по организации и использованию эколого-развивающей среды детского сада.

И современные дошкольные учреждения считаются первой ступенькой в образовании и дают представление о том, каким должен быть выпускник детского сада, какими качествами он должен обладать, это прописано в стандартах дошкольного образования [1].

Экологический проект «Берегите воду» проводился нами с целью приобщения детей к рациональному использованию ресурсов воды. Был проведен рейд «Берегиня». В течение проекта дети вместе с воспитателями проверяли, как расходуется вода, нет ли утечки воды во всех помещениях ДООУ. Результаты рейда ежедневно отмечали в журнале регистрации. Полина Б., Женя Г., Вика Ш., Рома Е., Алина А., Алеша Б., Влад Д., Олег К. проводили выборочные проверки состояния водопроводных кранов на предмет утечки и экономного использования воды. Это позволило Владу Д. сделать вывод, что, когда вода капает, за час может набраться целая бутылка. Женя Г. высказалась, что надо починить кран, чтобы не было утечки.

Проведенная беседа с детьми на тему «Кому нужна вода» позволила детям прийти к выводу о том, что «воду нужно беречь, потому что ее мало» (Ярослав Л.), «воду можно беречь дома – для этого мы должны открывать кран только тогда, когда нам нужна вода и закрывать кран, когда мы уже попользовались водой» (Ангелина В.).

Занятия с экспериментами «Когда льется вода, когда капает», «В какую бутылку быстрее нальется вода», «Волшебная вода», «Послушная водичка» позволили сделать выводы о том, что «вода не имеет формы» (Алина А., Алеша Б., Влад Д.), принимает форму того сосуда, в который она налита (Катя М., Лев К., Миша Н.).

Были проведены опыты с водой, воздухом, в процессе которых дети узнали, что вода не имеет цвета, запаха и формы. В процессе проведения опытов дети проявляли интерес, любознательность.

Знакомство детей с водой и ее свойствами позволило детям сделать следующие выводы: «вода бесцветная» (Полина Б., Женя Г.), «вода ничем не пахнет» (Владимир Р., Даша Л.), «у воды нет вкуса» (Ульяна Б., Артем Р., Ярослав Л.).

Также в процессе работы до сознания детей было доведена мысль, что одно из важных свойств воды – давать жизнь всему живому, поэтому если весной поставить в воду веточки с почками – они распустятся и появятся листья, а тополиные веточки даже могут дать корни. Наблюдения за состоянием воды позволили детям прийти к выводу, что «сосульки – это замерзшая вода» (Виталий Н.), «снежинки, когда тают, превращаются в воду» (Вероника М.), «пар – это тоже вода, которую очень сильно нагрели» (Алина А.), «радуга состоит из множества разноцветных капелек воды» (Соня Ф.).

Воспитатель рассказал, что радуга удивительное явление в природе. В какое время года бывает радуга? При какой погоде?

Вера В. ответила, что радуга бывает после дождя. А Соня Ф. сказала, что радуга бывает летом. А Тимофей Д. добавил, что еще бывает поздней весной и ранней осенью.

Воспитатель продолжил: «Обычно радуга появляется, когда светит солнце во время дождя. В воздухе много водяных капелек. Около 300 лет назад учёный Исаак Ньютон пропустил солнечные лучи через призму. Он

открыл, что белый цвет – это «чудесная смесь цветов». Все мы знаем цвета радуги. Назовите их».

Настя Т. ответила, что в радуге 7 цветов, но сказать, какие именно не смогла. А Ксюша Ш. перечислила все 7 цветов: красный, оранжевый, желтый, зеленый, голубой, синий и фиолетовый.

Воспитатель спросил: «Какое стихотворение помогает нам запомнить цвета радуги?».

На этот вопрос ответила Лера В.: «Каждый охотник желает знать, где сидит фазан».

Воспитатель продолжил беседу: когда-то давным-давно человек стал задумываться, почему же на небе появляется радуга. Объяснить это явление люди в те времена не могли, потому придумывали мифы и легенды. Некоторые суеверные люди думали, что это мост в потусторонний мир, но учёные нашли ответ этому явлению. Итак, радуга – это явление природы, которое возникает, когда идёт дождь и светит солнце.

Воспитатель предложил попробовать разгадать тайну появления радуги. Провёл опыт «Радуга из воды». Во время опыта на дно емкости положили зеркало. Свет фонарика направили на зеркало. Свет от него поймали на бумагу. На бумаге появилась радуга.

Воспитатель: «Как мы получили радугу?».

Тимофей Д. сказал, что радуга появляется, когда солнечный свет отражается в капельках воды.

С детьми для закрепления экологических представлений о том, что дети знают о воде проводилась художественная деятельность: «Эта волшебная вода» (дети рисовали портрет воды, который у каждого из них был разным), «Что нам вода» (профессии, которые связана с водой), «Где живет вода» (составлялись вместе с родителями плакаты в защиту рек и озер), «Рыбки» (нетрадиционное рисование свечой, «Снежинки» (нетрадиционный метод создания различных снежинок из круп).

После того, как дети накопили достаточный объём знаний, им предлагалось создать общество «Спасатели воды» и поделиться своими знаниями с другими детьми и взрослыми. Дети экспериментальной группы придумывали для своего общества эмблему (вариации эмблем были различными), рисовали плакаты – готовились к экологической акции «Как сохранить воду чистой». Вместе с детьми изготовили маленькие памятки, что надо беречь воду. На прогулке раздавали эти памятки родителям и детям детского сада. Катя М. высказалась, что надо бережно относиться к запасам чистой воды. Боря Г. сказал вода – это природные ресурсы нашей страны.

На обобщающем этапе дети придумывали различные экологические сказки о воде «Королева вода», «Волшебница вода», «Сказочная вода». Дети вместе со взрослыми оформляли тематические уголки в группе и знакомили с их содержанием других детей. В заключение проведенной работы был организован совместный экологический праздник «Берегите воду».

В результате реализации экологического проекта «Берегите воду» у детей закладывались основы бережного отношения к ресурсам воды; воспитывалась ответственность за порученное дело; развивалась коммуникативность.

Экологический проект «Времена года» проводился с целью формирования у дошкольников осознанно-правильного отношения к природным

явлениям и объектам, для развития поисковой деятельности детей: способности к определению задач на основе поставленной проблемы; умения планировать этапы своих действий, аргументировать свой выбор, для обогащения и закрепления знаний о живой и неживой природе. Экологический проект «Времена года» помог сформировать представления о сезонных изменениях в природе, сформировать эмоциональное, положительное отношение к природе, умение видеть прекрасное в разное время года, воспитывал экологическую культуру, развивал наблюдательность, творческое воображение, познавательный интерес к окружающему миру. Для формирования представлений о сезонных изменениях в природе проводилась беседа с детьми на тему «Как природа рисует красками» с рассматриванием иллюстраций художников: И.И. Шишкина, И.И. Левитана, И. Грабаря.

Взаимодействие с семьёй на данном этапе включало оформление альбома на тему «Времена года» с иллюстрациями, детскими работами, фотографиями, песнями, стихами, народными приметами; изготовление информационного стенда для родителей, привлечение родителей к подбору бросового и природного материала.

В результате данного проекта у детей старшей группы были сформированы: представления о сезонных изменениях в природе, навыки связной речи, умение сравнивать, анализировать, обобщать, устанавливать причинно-следственные связи, положительное отношение к природе, умение видеть прекрасное в разное время года.

Экологический проект «В мире животных» проводился в подготовительной к школе группе с целью изучения животных разных систематических групп (звери, птицы, насекомые, пауки, раки, черви, пресмыкающиеся, земноводные), формирования основ экологического мировоззрения, развития ребенка как личности. В ходе реализации проекта были решены следующие задачи: избавить от стереотипного взгляда на человека, как царя природы, воспитание бережного отношения к природе, развитие осмысленного отношения к природе и ее связям. Форма реализации проекта: детские рисунки, оформление придуманных дошкольниками сказок, рассказывание о животных в группах детей старшего возраста, оформление глобуса.

В данном проекте каждый ребенок выбрал себе животное, о котором он бы хотел рассказать. Дома с родителями дети искали информацию об этом животном и потом в группе делились ею с детьми. Это позволило нам создать в группе макет среды обитания животных. На этом макете появлялись животные, о которых рассказывали сами дети.

Познавательно-экологический проект «Подснежник» был нами реализован с целью создания условий для развития эмоционального, положительного отношения к природе, развивал наблюдательность, познавательный интерес к окружающему миру. В данном проекте детей знакомили с первоцветами, создавали альбом «Первоцвет», формировали элементарные представления о них, воспитывали бережное отношение к природе, к окружающему нас миру. Дети узнавали, какие первоцветы занесены в красную книгу и почему, какие являются лечебными и от каких болезней как первоцветы помогают животным в лесу. Основными направлениями реализации проекта стали: совместная работа родителей и детей над сказкой и иллюстрациями к ней о первоцветах, экскурсии в парк, наблюдение

и закрепление пройденного материала, чтение стихов и интересной информации о первоцветах.

В процессе работы по экологическому проекту «В мире животных» дети обучались увлекательно, а знания усваивались незаметно, в процессе игры. Очень часто мы учим любить природу с помощью лозунгов-призывов. Все эти красивые и правильные слова не вызывают отклика, сопереживания в детской душе. А если ребенок прочитает или напишет слова «Дорогой волк!» или «Дорогой ежик!», научится относиться к животным если не с любовью, то хотя бы с пониманием.

Например, Алина А. заинтересовалась жирафом и написала ему письмо: «Дорогой Жираф! Я знаю, что ты живёшь в Африке. Ты – странное животное. Для чего тебе такая длинная шея? Можешь ли ты быстро бегать? Я нарисовала твой портрет. Я очень хочу, чтобы ты приехал ко мне, но думаю, что ты не сможешь у нас поместиться. Какая еда тебе нужна?». После таких вопросов они с мамой нашли все ответы и поделились информацией с другими детьми в группе.

Проект «Деревья нашего участка» позволил детям расширить знания о природе родного края, о пользе деревьев. Исследование дерева научило определять дерево по цвету, по форме, по строению, по коре, по семенам, плодам (Полина Б., Женя Г., Вика Ш., Ангелина В., Катя М., Лев К., Миша Н.). Художественно-продуктивная деятельность включала в себя выставки: «Лесные скульпторы», «Деревце за деревцем», «Портрет семьи дерева», «Соседи дерева», «Осенняя березка» – рисование, аппликация: «Декоративное панно из осенних листьев», панно «Дерево жизни», лепка: «Кисть рябины».

Дети получили ответы на интересующие вопросы и составили рекомендации:

- всем людям необходимо бережно относиться к деревьям. Они очень нужны всем (Ангелина В., Катя М., Алеша Б., Влад Д., Олег К.);
- нужно знать строение дерева: корень, ствол, ветки, листья;
- любить свой край, любить природу! (Ульяна Б., Артем Р., Ярослав Л., Арина Н., Женя Ш.)

В эксперименте мы показали систему работы по формированию начал экологической культуры у детей старшего дошкольного возраста в процессе использования активных форм и методов работы.

Таким образом, каждый экологический проект в детском саду ребенок выполняет при активной помощи воспитателей и родителей, что способствует правильному формированию его социальной адаптивности. Выполняя экологические проекты вместе с воспитателем и родителями, дети получают возможность в полной мере и на практике понять основы устройства и функционирования природы и окружающего мира, учатся ухаживать за растениями, домашними животными, также делятся своими знаниями с окружающими с помощью экологических акций, которые проводит детский сад совместно с общеобразовательными учреждениями и учреждениями дополнительного образования.

Список литературы

1. Ильина Т.А. Проектная деятельность в детском саду / Т.А. Ильина // Фестиваль педагогических идей 1 сентября [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://https://urok.1sept.ru/articles/534164> (дата обращения: 20.02.2021).

Куликова Елена Сергеевна

магистрант

ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный
университет им. И. Канта»

г. Калининград, Калининградская область

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИСКУССТВЕННОЙ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ

Аннотация: в статье представлены результаты исследования влияния искусственной языковой среды на развитие творческих способностей дошкольников среднего возраста. Диагностика творческих способностей была осуществлена в соответствии с их структурными компонентами. Выявлено положительное влияние искусственной языковой среды на такие составляющие когнитивного компонента творческих способностей дошкольников, как воображение и способность к надситуативности. Результаты исследования могут быть использованы при разработке программ раннего развития и раннего обучения иностранному языку.

Ключевые слова: творческие способности, креативность, структура творческих способностей, диагностика творческих способностей, искусственная языковая среда, раннее обучение иностранному языку, воображение, надситуативность.

С развитием цифровых технологий и глобализационных процессов во всех сферах человеческой деятельности растёт потребность в людях, способных нестандартно мыслить, создавать новые способы решения поставленных задач, быстро генерировать новые, перспективные идеи. Именно творческие способности обеспечивают формирование подобных качеств. ФГОС дошкольного образования указывает на необходимость развития воображения и творческой активности, но при этом недостаточно изучены факторы, способствующие развитию творческих способностей в дошкольном возрасте.

Дошкольный возраст является наиболее благоприятным для освоения иностранного языка. При этом изучение иностранного языка происходит естественно и не вызывает затруднений, так как задействуются заложенные природой механизмы формирования и развития речи. Создание искусственной языковой среды, обеспечивающей успешное овладение иноязычной речью и формирование иноязычных коммуникативных умений, является ключевым моментом в процессе обучения иностранному языку дошкольника. Изучение влияния искусственной языковой среды на развитие творческих способностей поможет выявить или создать оптимальные методики обучения, обеспечивающие всестороннее развитие личности с раннего возраста.

В зависимости от понимания сущности способностей, существуют различные подходы к определению творческих способностей. Один из них связан с исследованиями В.Д. Шадрикова, рассматривающего взаимосвязь способностей и психических функций [12, с. 268]. В соответствии с пониманием способностей как свойств функциональной системы, творческие способности – это сложные функциональные образования, объединяющие разнообразные интеллектуальные процессы и действия,

проявление познавательной функции психики [9, с. 17]. Способности как качества психических функций рассматриваются в исследованиях таких ученых как Л.С. Выготский, А.Я. Пономарев, В.Н. Дружинин. Б.М. Теплов представил другой подход в понимании способностей человека, согласно которому способности представляют собой определенные индивидуально-психологические особенности, обеспечивающие успешное освоение и осуществление деятельности [10, с. 170]. Подобного понимания сущности способностей придерживаются такие исследователи как Н.С. Лейтес, В.Г. Крысько, М.В. Петровский, А.Г. Ярошевский, С.Л. Рубинштейн. В соответствии с данным подходом творческие способности представляют собой индивидуально-психологические особенности и свойства личности, обеспечивающие успешное осуществление творческой деятельности. В соответствии с сущностью творческого процесса успешность данной деятельности обуславливается созданием нового оригинального продукта, выраженном в духовном или материальном плане.

В зависимости от подхода к пониманию взаимосвязи творческих способностей и интеллекта выделяют различные структурные компоненты творческих способностей. Большинство исследователей в качестве основной составляющей данных способностей называют воображение, которое взаимосвязано с мышлением и эмоциональной сферой. Так Дж. Гилфорд в качестве основных компонентов креативности называл дивергентное мышление и воображение [4, с. 8]. По мнению Е.П. Торранса общая способность к творчеству базируется на общем интеллекте, определенных характеристиках личности и способности к продуктивному мышлению [4, с. 8]. Существует различные подходы в понимании творческого мышления. В соответствии с интегральной концепцией творческое мышление рассматривается как результат интеграции отдельных его видов на достаточно высоком уровне развития. Таким образом, в дошкольном возрасте творческое мышление ещё не сформировано. В соответствии со структурно-диалектическим подходом творческое мышление определяется как диалектическое, суть которого заключается в оперировании противоположными свойствами объектов или явлений.

Воображение тесно связано с эмоциями, особенно в дошкольном возрасте. Создание продукта творчества в детском возрасте всегда связано с эмоциональным переживанием, сочувствием воплощаемому образу, желанием выразить себя [6, с. 18].

Н.Е. Веракса, В.Т. Кудрявцев [5, с. 58], А.К. Белолуцкая [3, с. 24] в структуру творческих способностей дошкольников включают способность к надситуативности. Надситуативное мышление позволяет преобразовать познаваемую проблемную ситуацию, выявить имеющиеся противоречия, увидеть более глубокую связь между элементами проблемной ситуации и проанализировать целостность события с широкой точки зрения, выявляя новые перспективы и возможности [8, с. 5].

Мотивационный компонент включаются в структуру творческих способностей такими исследователями как Д.Б. Богоявленская, А.М. Матюшкин [11, с. 285], Р. Стернберг и Д. Лаверт, Т. Амабиле [2, с. 73].

Таким образом, в структуре творческих способностей детей старшего дошкольного возраста можно выделить три компонента: когнитивный, эмоциональный, мотивационный. Важными составляющими когнитив-

ного компонента творческих способностей являются: воображение, диалектическое мышление, способность к надситуативности. Мотивационный компонент включает в себя ряд потребностей и мотивов, влияющих на развитие творческих способностей: познавательные и нравственные мотивы, потребность в созидании, самовыражении и собственных достижениях. Эмоциональный компонент включает в себя способность к эмоциональному предвосхищению, а также интеллектуальные, эстетические и социальные эмоции, включая способность к эмпатии.

Для диагностики творческих способностей чаще всего используется адаптированный тест Е. Торренса. Одним из показателей творческих способностей в рамках методики исследования креативности Е. Торренса, Дж. Гилфорда и др. является оригинальность, которая определяется величиной обратной частоте распространенности определенного ответа среди тестируемых. При этом в зависимости от выборки одному и тому же ответу может быть присвоена оценка, соответствующая как высокой, так и низкой оригинальности. В результате смещения понятий оригинальности и нестандартности к проявлению творческой способности может быть отнесено как продуктивная деятельность и её результаты, так и любая форма девиации [7, с. 196]. Кроме этого, данная методика в первую очередь направлена на оценку показателей креативности, которые по большей части имеют количественный характер. В то время как для оценки творческих способностей, уровня их развития необходим и анализ, отражающий качественное своеобразие мыслительных процессов, направленных на решение творческой задачи [3, с. 15]. В связи с вышеизложенным в данном исследовании для оценки развития творческих способностей проводилась диагностика развития структурных компонентов творческих способностей.

Для оценки когнитивного компонента использовались следующие методики: «Дорисовывание фигур» О.М. Дьяченко (диагностика воображения), «Как спасти зайку» В.Т. Кудрявцева (диагностика способности к надситуативности), опросник Е. Тунник «Творческие характеристики». В исследовании А.К. Белолуцкой была выявлена положительная взаимосвязь диалектического мышления и способности к надситуативности [3, с. 23]. В связи с чем методика «Как спасти зайку?» одновременно позволяет сделать вывод и об уровне развития диалектического мышления. Оценка эмоционального компонента осуществлялась с помощью следующих методик: методика изучения социальных эмоций у детей (Г.А. Урунтаева, В.А. Афонькина), опросник «Характер проявлений эмпатических реакций и поведения у детей» (А.М. Щетинина). Оценка мотивационного компонента творческих способностей осуществлялось с помощью метода наблюдения и опроса педагогов, работающих с детьми. Для опроса педагогов использовался мотивационно-личностный опросник Е. Тунник.

Диагностика творческих способностей была осуществлена в двух группах детей дошкольного возраста. В контрольной группе обучение проходит на русском, родном для детей, языке на базе МАДОУ «Д/с №56» г. Калининграда. В экспериментальной группе дети обучаются в искусственной языковой среде. Искусственная языковая среда – это языковая среда, которая создается с использованием различных средств обучения в условиях отсутствия и для воссоздания естественной [1, с. 364]. Педагоги в экспериментальной группе проводят занятия, общаются и играют с детьми только

на английском языке. В исследовании приняли участие 20 детей из обеих групп. Средний возраст детей в двух группах – 5 лет.

В результате диагностики развития составляющих творческих способностей было выявлено, что у дошкольников, обучающихся в искусственной языковой среде, показатели количественной и качественной оценки уровня развития воображения значительно выше. Среднее значение коэффициента оригинальности в экспериментальной группе составляет 6,9, в контрольной группе – 4,4. Созданные изображения значительно отличаются по степени проработанности и сложности образа воображения. В экспериментальной группе у 70% детей присутствуют рисунки, отражающие определенную сюжетную линию, у 30% детей образ воображения построен методом включения. В контрольной группе рисунки, отражающие определенную сюжетную линию, и образы воображения, построенные методом включения, отсутствуют. Кроме этого, при создании изображения большинство детей экспериментальной группы создавали образ, выходя за рамки заданной фигуры, в то время как дошкольники контрольной группы добавляли элементы для создания изображения, не выходя или незначительно выходя за рамки имеющегося в качестве основы рисунка объекта.

Проявление способности к надситуативной стратегии в решении проблемы наблюдается у всех детей экспериментальной группы и у 30% детей контрольной группы.

При этом показатели, характеризующие уровень развития эмоционального и мотивационного компонентов, отличаются незначительно. Так, уровень развития мотивационной сферы находится на среднем уровне у 60% детей в экспериментальной группе, и у 80% в контрольной. У 20% мотивационно-личностные показатели в обеих группах характеризуют высокий уровень развития мотивационной сферы. Показатели очень высокого развития мотивационной сферы наблюдаются у 10% дошкольников экспериментальной группы. Очень низкий уровень развития мотивационной сферы был выявлен у 10% дошкольников экспериментальной группы. В обеих группах эмоциональная сфера детей развита на среднем уровне. Наблюдается высокий уровень осознанности испытываемых эмоциональных состояний, но при этом возникают трудности в понимании и восприятии различных эмоциональных состояний других людей. У 80% детей гуманистическая форма проявления эмпатии в экспериментальной группе, у 60% в контрольной группе. У 20% детей экспериментальной и контрольной групп смешанный тип эмпатии. Низкий тип эмпатии наблюдается у 20% детей контрольной группы.

Таким образом, исходя из проделанной комплексной диагностики творческих способностей, можно сделать вывод, что на данном возрастном этапе дошкольного развития наблюдается значительное положительное влияние искусственной языковой среды на такие важные составляющие творческих способностей, как воображение и способность к надситуативности.

Список литературы

1. Азимов Э.Г. А35 Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Шукин. – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Барышева Т.А. Психология творчества / Т.А. Барышева. – М.: Юрайт, 2020. – 301 с.
3. Белолуцкая А.К. Особенности взаимосвязи диалектического мышления, проблематизации и надситуативно-преобразовательных решений проблемных ситуаций у старших

дошкольников / А.К. Белолуцкая // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2017. – №4 (76). – С. 14–25.

4. Бухарова И.С. Диагностика и развитие творческих способностей детей младшего школьного возраста: учебное пособие для вузов / И.С. Бухарова. – М.: Юрайт, 2020. – 119 с.

5. Веракса Н.Е. Диалектика развивающего познания: мышление и воображение ребёнка-дошкольника / Н.Е. Веракса, В.Т. Кудрявцев // Вестник РГГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование. – 2014. – №20 (142). – С. 37–62.

6. Дошкольная педагогика. Эстетическое воспитание и развитие: учебник и практикум для вузов / под ред. Е.А. Дубровской, С.А. Козловой. – М.: Юрайт, 2020. – 179 с.

7. Дружинин В.Н. Психология общих способностей: учебное пособие для вузов / В.Н. Дружинин. – М.: Юрайт, 2020. – 349 с.

8. Кашапов М.М. Надситуативное мышление как когнитивный ресурс личности / М.М. Кашапов // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. – 2017. – Т. 22. – С. 3–9.

9. Симановский А.Э. Развитие способности к интеллектуальному творчеству у младших школьников: монография / А.Э. Симановский. – М.: Юрайт, 2020. – 188 с.

10. Сосновский Б.А. Общая психология: учебник для вузов / Б.А. Сосновский, О.Н. Молчанова, Э.Д. Телегина; под ред. Б.А. Сосновского. – М.: Юрайт, 2020. – 342 с.

11. Что такое одарённость: выявление и развитие одарённых детей: классические тексты / под ред. А.М. Матюшкина, А.А. Матюшкиной. – М.: Директ-Медиа, 2014. – 435 с.

12. Шадриков В.Д. Общая психология / В.Д. Шадриков, В.А. Мазилев. – М.: Юрайт, 2020. – 411 с.

Куроленко Светлана Геннадиевна
воспитатель

Хайминова Ольга Сергеевна
воспитатель

Косатых Елена Ивановна
воспитатель

МБДОУ «Д/С №62 «Золотой улей»
Старооскольского городского округа
г. Старый Оскол, Белгородская область

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК МЕТОД РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

***Аннотация:** статья посвящена актуальной проблеме – проектной деятельности, которая считается основой технологического образования. В материале рассматривается экологический проект, так как дети дошкольного возраста познают мир эмоциями, поэтому для них первично отношение к информации, а сама информация вторична. На основании полученных данных было выявлено, что экологические проекты обеспечивают наличие одного из главных условий – интереса ребёнка к тому, что ему предлагают освоить и сделать, что, в свою очередь, стимулирует умственное развитие ребёнка-дошкольника.*

Ключевые слова: проект, экология, идеи, планы.

В развитии экологической культуры личности дошкольный возраст является самоценным этапом.

Проекты, которые мы предлагаем детям и составляем вместе с ними, имеют большую педагогическую ценность, так как отражают природные и общественные явления «здесь и сейчас», положительные стороны нашего быта, что благотворно влияет на поведение ребёнка не только в игре, но и в окружающем его мире, активизирует его чувства и отношения. Стремление ребёнка старшего дошкольного возраста брать на себя обязанности «защитника» учитывается нами при выборе тем. Такая позиция способствует природоохранной деятельности ребёнка. Отсюда и названия проектов: «Защитники природы», «Школа добрых волшебников», «Растут цветы для красоты», «Лекари – аптекари», «Чудо под ногами» и другие.

Все наши экологические проекты носят игровой характер, так как всем известно, что игра является основным видом деятельности дошкольника. По содержанию они очень похожи на сюжетно-ролевые игры, что дает возможность расширить тематику этих игр. Структура проектов состоит из 4 этапов, на каждом из которых проводятся определённые мероприятия.

На первом этапе проводится подготовительная работа, чтобы уточнить интерес образовательного процесса и объема знаний детей, также выявляется проблема, тема обсуждения.

На следующем этапе мы собираем информацию по теме.

На третьем этапе выполняем проект. Этот этап считается самым интересным для детей и самым ответственным для воспитателей. Итогом его является обобщение собранной информации, практический выход – стенгазета, раскраска, плакат и т. д. со способом решения поставленной проблемы.

Презентация практического выхода – это четвёртый этап. На данном этапе мы организуем и проводим праздники, развлечения, выставки, акции, викторины, КВН, в которых принимают участие любившиеся детям герои: Знайка, Айболит, почтальон Печкин и другие. На свои праздники мы ждем в гости детей младшей группы, родителей.

С нашей точки зрения, составляющей экологического проекта являются организация интегрированного образовательного процесса в детском саду, гибкая система воспитания и обучения, увлекательная игра. Данная модель необходима для развития интеллектуального уровня дошкольника, его физических возможностей, волевых и нравственных качеств, творческих способностей в процессе выполнения различных видов экологически значимой деятельности.

В своей работе мы используем метод экологических проектов для того, чтобы выявить «зоны ближайшего развития» ребёнка и соответственно планировать дальнейшую работу с ним.

Также мы применяем и нетрадиционные методы, такие как экологическая акция, экологическая почта, экологическая инициатива, экологический тренинг.

Одним из таких методов является экологическая акция. Она очень интересна и эффективна, как форма работы. Проводим мы ее с детьми и родителями. Вот примеры таких экологических акций: «Семечко и зёрнышко про запас» – сбор семян для посевов цветов и для корма птиц (август – сентябрь); «Добрая зима для птиц» – подкормка зимующих птиц (ноябрь – март); «В лесу родилась ёлочка» – против вырубki ёлок

(декабрь); «Берегите воду» – ко Дню воды (март); «Чистый двор» – ко Дню Земли (апрель); «Посади дерево» – организация огородов, цветников, посадка деревьев (май).

Следующий метод – это экологическая почта. Детям очень нравится эта форма работы, которая обусловлена перепиской с воображаемым персонажем. Например, дети получают «письмо» с огорода от овощей, от белого медведя с Севера, от котёнка Мурзика, собачки Кузи...

Экологическая инициатива – это вариант экологического проекта, включающий в себя виды экологической деятельности, инициированной самими детьми. Целью этой инициативы является решение экологических проблем, развитие самостоятельности и сознательности детей. Наша задача как воспитателей состоит в том, чтобы создать ситуацию, стимулирующую детей к активной экологической деятельности посредством организации целевых прогулок. Прогулки могут быть такой тематики: «Стоянка цветов», «Лесные остановки», «Служба Айболита».

Расширение чувственного опыта детей, развитие перспективных возможностей при контакте с природными объектами; развитие чувства эмоциональной сопричастности к живой природе, чувства сопереживания – это еще одна из форм экологического воспитания – эколого-педагогический тренинг. Его примеры: «Цветок добра», «На какое дерево я похож», «Прогулка по ручью», «Ветер дует на ...».

Таким образом, проанализировав работу по реализации экологических проектов, мы смогли доказать, что данная проблематика является интересной и востребованной. Дети с большим желанием увлеклись процессом познания окружающего мира, личностной и социальной значимостью экологических проблем. Можно утверждать, что экологические проекты обеспечивают наличие одного из главных условий – интереса ребёнка к тому, что ему предлагают освоить и сделать, что, в свою очередь, стимулирует умственное развитие ребёнка-дошкольника.

Список литературы

1. Веракса Н.Е. Проектная деятельность дошкольников: пособие для педагогов дошкольных учреждений / Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса. – М.: Мозаика-Синтез, 2008. – 112 с.
2. Зебзеева В.А. Теория и технология дошкольного образования: экологическое образование детей / В.А. Зебзеева. – Оренбург: Издательство ОГПУ, 2008. – С. 90–93.
3. Комратова Н.Г. Проектная деятельность: культура и экология / Н.Г. Комратова // Дошкольное воспитание. – 2007. – №2.
4. Масленникова О.М. Экологические проекты в детском саду / О.М. Масленникова // Учитель. – 2009. – С. 56–59.
5. Столяренко О.А. Проектная деятельность как метод решения проблем экологического воспитания детей на современном этапе / О.А. Столяренко, Л.А. Хохлова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.maam.ru/detskijasad/proektnaja-deyatelnost-kak-metod-reshenija-problem-yeologicheskogo-vospitaniya-detei-na-sovremenom-yetape.html>

Попова Мария Ксенофоновна

старший научный сотрудник
Филиал ФГБУ «Федеральный институт родных языков
народов Российской Федерации»
г. Якутск, Республика Саха (Якутия)

УЧЕТ РЕГИОНАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ КОЧЕВОЙ ГРУППЫ ОСНОВАМ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

***Аннотация:** в статье говорится о необходимости учета факторов, влияющих на обучение основам безопасности жизнедеятельности детей дошкольной кочевой группы.*

***Ключевые слова:** основы безопасности жизнедеятельности, безопасное поведение, кочующие с родителями дети-дошкольники, кочевая группа дошкольного образовательного учреждения.*

Одной из глобальных проблем человечества в XXI веке стало обеспечение безопасности человека, так как в современном обществе резко возросло количество различных катастроф (природные и техногенные катастрофы различных масштабов), войн, терроризма, агрессивного поведения людей и т. д. В этих условиях одной из незащищенных групп населения становятся дети дошкольного возраста.

Хотя вопросы привития санитарно-гигиенических навыков маленьким детям, вместе с тем и воспитания безопасного поведения стали рассматриваться в русской педагогической науке в XIX веке, в разные годы внимание к вопросам безопасности детей дошкольного возраста то усиливалось, то уменьшалось. Появление школьного предмета по гигиене в 20-е годы XX в. свидетельствует о внимании к вопросам охраны жизни и здоровья детей в молодой советской стране. В проекте «Программы работы дошкольных учреждений (по видам деятельности)» 1932 года впервые был определен объем данных умений в каждой возрастной группе детей дошкольного возраста. Основное внимание в вопросах охраны здоровья детей уделялось соблюдению правил дорожного движения. К вопросам формирования санитарно-гигиенических навыков и предупреждения несчастных случаев на дороге в дошкольных учреждениях до 60–80-х годов XX века в основном привлекались работники здравоохранения и правоохранительных органов [3].

Таким образом, по мнению исследователей, в нормативно-правовых документах дошкольного образования 60–80-х годов прошлого века вопросы обеспечения безопасности не получили должного отражения, а вопросы психоэмоционального состояния, психологического комфорта детей вовсе не рассматривались [3].

Введение в 1991 г. в учебные планы общеобразовательных учреждений Российской Федерации нового обязательного предмета «Основы безопасности жизнедеятельности» обратило внимание педагогической общественности на вопросы безопасности в системе общего образования, в том числе, и в дошкольных образовательных учреждениях.

Изучение предмета основывается на основных положениях Конституции Российской Федерации, Федеральных законов «Об образовании», «О безопасности», «О пожарной безопасности», «О безопасности дорожного движения», «О санитарно-эпидемиологическом благополучии населения», «Об экологической безопасности» и др., а также других федеральных и региональных законодательных нормативно-правовых актов. Например, на территории Республики Саха (Якутия) функционирование кочевых групп дошкольных образовательных учреждений поддерживают Закон Республики Саха (Якутия) «Об образовании в Республике Саха (Якутия)»; Закон Республики Саха (Якутия) «О кочевых школах в Республике Саха (Якутия)»; Концепция системы кочевых образовательных учреждений Республики Саха (Якутия); Государственная программа развития образования Республики Саха (Якутия); комплексная программа «Инновационное развитие дошкольного образования Республики Саха (Якутия)»; постановление Правительства Республики Саха (Якутия) «О порядке предоставления и расходования субсидий из государственного бюджета Республики Саха (Якутия) местным бюджетам в целях софинансирования мероприятий, направленных на содействие развитию субъектов малого и среднего предпринимательства, осуществляющих присмотр и уход за детьми дошкольного возраста»; постановление Правительства Республики Саха (Якутия) «О реализации проекта «Партнерство дошкольных образовательных организаций и субъектов малого и среднего предпринимательства».

Принятая в 2018 году Концепция преподавания предмета «Основы безопасности жизнедеятельности» дала более широкое толкование понятия «культурный человек» характеристикой безопасного поведения и действий личности на базовом уровне культуры безопасности человека: умении распознавать и избегать опасных ситуаций, конфликтов, умении вести себя в обществе, во время чрезвычайных ситуаций (стихийных, техногенных и др.). Воспитание человека, следящего за своим здоровьем и безопасностью, требует формирования в ребенке определенных качеств, в том числе и волевых, с дошкольного возраста.

Согласно данной Концепции в образовательных организациях Российской Федерации «образовательные программы на уровне дошкольного образования при непосредственном участии семьи должны обеспечивать:

- понимание взаимозависимости счастливого детства и безопасного личного поведения в быту, социуме, на природе;
- осознанное принятие ценностей здорового образа жизни и усвоение простейших правил безопасного индивидуального поведения».

Изучение курса основ безопасности жизнедеятельности в дошкольных образовательных учреждениях происходит в рамках ФГОС дошкольного образования в образовательной области «Социально-коммуникативное развитие», которое включает в себя формирование основ безопасного поведения (в быту, социуме и природе).

Образовательная среда детского образовательного учреждения гарантирует охрану и укрепление физического и психического здоровья детей, обеспечивает эмоциональное благополучие детей, создает условия для участия родителей (законных представителей) в образовательной деятельности. Культура безопасного поведения дошкольников состоит из 3 составляющих: 1) информационная – знания о безопасном поведении в опасной ситуации, предупреждение опасности; 2) поведенческая – умение действовать в опасной ситуации, уклонение от опасности; 3) эмоционально-волевая –

преодоление опасности, осознанное реагирование на опасную ситуацию. Исходя из этого, исследователи трактуют безопасное поведение детей «как совокупность знаний о правилах безопасности жизнедеятельности, умений обращения с потенциально опасными предметами и переживаний, определяющих мотивы поведения ребенка. С этих позиций выделяются показатели опыта безопасного поведения детей, отражающие уровень его сформированности: знания ребенка о правилах безопасного поведения (об источниках опасности, мерах предосторожности и способах преодоления угрозы); умения действовать в ситуациях контактов с потенциально опасными объектами окружающего мира; отношение (переживание и понимание ребенком необходимости соблюдения мер предосторожности и своих возможностей по преодолению опасности)» [6].

В «Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года» говорится об «единстве образовательного пространства на территории Российской Федерации, защите и развитии этнокультурных особенностей и традиций народов Российской Федерации в условиях многонационального государства» [4].

Гуманизация и демократизация системы образования Российской Федерации коснулась также и образования коренных малочисленных народов. Поиски новых подходов к организации образования привели к появлению самых разных вариативных форм образовательных организаций ориентированных «на обеспечение равных возможностей для полноценного развития детей, вне зависимости от места жительства, пола, нации, языка, социального статуса. Вариативность современного образования дает возможность реализовать право детей на всеобщее образование с учётом образа жизни родителей – организовать дошкольное образование в кочевых условиях. Наряду с обеспечением «равных» условий получения дошкольного образования, современный подход предполагает поддержку разнообразия детства; сохранение его уникальности и самоценности как важного этапа в общем развитии человека, а также учитывает социальную и экономическую неоднородность регионов при определении ее содержания [2]. Таким образом, речь идет признание ценности опыта воспитания, накопленного кочевыми народами в течение веков, достойных применения в практике образования и воспитания детей, начиная с дошкольного возраста.

У.А. Винокурова считает, что организация учебно-воспитательного процесса в условиях кочевья должна осуществляться в реальном пространстве среды обитания северных народов, в естественных природных условиях. Поэтому она считает, календарный план деятельности кочевой группы школы-детского сада должна подчиняться ритму природы (например, учет долгой полярной ночи) и традиционного хозяйствования. По мнению исследователя, «кочевая группа школы-детского сада должна стать звеном единой цепи функционирования всей общины в конкретных природно-климатических условиях» [1].

Воспитание детей в родительской семье в условиях кочевья хотя бы до определенного возраста (или класса) способствует сохранению и трансляции традиционной культуры, языка, мировоззрения. Все это вкупе дает возможность сохранить особый уклад жизни, связанный со способом хозяйствования, что способствует сохранению семей кочевых народов, а следовательно, и самого народа.

Количество дошкольных образовательных учреждений в регионах традиционного обитания кочевых народов Севера, Сибири, Дальнего

Востока невелико, постоянно меняется, зависит от количества детей в кочующих семьях. Данные о количестве кочевых групп разнятся в различных источниках. Сбор данных по содержанию образовательного процесса представляется достаточно сложным из-за отсутствия устойчивой связи, из-за недоступности и дальности маршрутов передвижения и т. д. Слабым местом кочевого образования является отсутствие и недостаточность нормативно-правового сопровождения кочевого образования. Тем не менее, современные реалии дают возможность решать вопросы дошкольного образования в кочевых условиях.

В регионах к вопросу организации кочевых дошкольных групп подходят по-разному. В Республике Саха (Якутия) упор делается на то, что после кочевой группы ДОО ребенок продолжает учиться в начальной школе, кочуя вместе с родителями. Цель данного подхода – сохранение традиционной культуры народа, языка, способов хозяйствования. В Ямало-Ненецком автономном округе упор делается на подготовку детей к школе, обучению русскому языку, так как дальнейшее обучение в школе-интернате ведется на русском языке.

Естественно, что как организация, так и содержание образования по основам безопасности жизнедеятельности в условиях кочевья имеет свои особенности.

К этим особенностям кочевых дошкольных групп можно отнести их малочисленность и подвижность количества детей в группе, разновозрастность детей, нехватку воспитателей, также отсутствие педагогического образования у части воспитателей, невысокий образовательный уровень родителей, сильную загруженность родителей хозяйственными делами, автономность функционирования общины, оторванность от других населенных пунктов, отсутствие стабильной связи и других благ цивилизации, экстремальные природно-климатические условия, в которых происходит кочевье.

Дошкольные кочевые группы даже в одном регионе отличаются друг от друга. Известно, что функционируют группы кратковременного пребывания ребенка, есть группы на один сезон, есть группы, работающие в течение годов, месяцев. Поэтому автоматическое сведение к общему знаменателю проблемы кочующих семей, живущих на территории Севера, Сибири, Дальнего Востока тоже нельзя. Нельзя отрицать отличия климатических, ландшафтных условий, культурные, мировоззренческие особенности у кочевых народов.

Наряду с вышеуказанными причинами есть и факторы, положительно влияющие на деятельность кочевых групп: естественная природная среда обитания народа, поддерживающая традиционные формы хозяйствования; полноценное участие обоих родителей в воспитании. Совместное проживание детей с родителями позитивно влияет на психоэмоциональное состояние не только детей, но и самих родителей, на семейную атмосферу, что способствует сохранению семей кочевых народов. «Традиционно в семьях кочевников дошкольное образование осуществлялось в общине и имело неформальный характер. Воспитанием ребенка, рожденного в кочевой семье, занимались не только родители, но и все остальные члены общины» [5].

Малочисленные народы Севера, Сибири и Дальнего Востока, ведущие кочевой образ жизни, в течение веков выработали умения и навыки безопасного поведения в сложных условиях кочевья. Чаще всего формиро-

вание навыков безопасного поведения детей происходит при совместной деятельности с родителями, когда навыки безопасного поведения формируются во время выполнения определенных действий. Например, известно, что дети, живущие в условиях кочевья, хорошо ориентируются в окружающем пространстве. Данный навык, как и отличное зрение, глазомер, формируется в естественной природной среде обитания народа при традиционном способе хозяйствования.

Содержание основ безопасности жизнедеятельности для детей дошкольного возраста, кочующих с родителями, должно быть направлено на формирование основ безопасности жизнедеятельности через решение таких образовательных задач, как:

- формирование представлений о способах безопасного поведения в быту (бытовые источники опасности в чуме), в стойбище (источники опасности на территории стойбища вне помещения (чума, яранги), на природе недалеко от стойбища (тайга, тундра, водоемы, природно-климатические, стихийные явления), во время передвижения по тайге или тундре (опасность в условиях кочевья);
- формирование у детей представлений об опасных для человека и окружающего мира ситуациях и способах поведения в них;
- ознакомление детей с правилами безопасного для человека и окружающей природы поведения;
- воспитание чувства доверия, уважения к членам кочевого сообщества, коллективизма и взаимопомощи.

Содержание образования по основам безопасности жизнедеятельности должно быть максимально приближено к окружающим ребенка реалиям. Поэтому наличие специально разработанных для кочевых групп программ по основам безопасности жизнедеятельности, методических и иных пособий для детей и воспитателей облегчит труд педагогов, работающих в условиях кочевья.

Цели и задачи, стоящие перед дошкольной кочевой группой, реализуются на принципах системности и последовательности, доступности (учета возрастных особенностей детей), включения в естественную для ребенка игровую, познавательную деятельность, наглядности.

В условиях кочевья обучение детей основам безопасности жизнедеятельности может происходить во время занятий с воспитателем дошкольной группы, также в семье. Поэтому важно воспитателю дошкольной кочевой группы работать в тесной взаимосвязи с родителями детей.

Необходимость изучения народной педагогики, имеющей бесценный опыт формирования безопасного поведения кочующих с родителями детей в экстремальных природно-климатических условиях Севера, так как даже самые обыденные ситуации могут таить в себе опасность в условиях кочевья, очевидна. В копилке народной педагогики коренных народов много методов, приемов воспитания безопасного личного поведения в самых разных ситуациях. Многие из них забыты. Бесценный опыт кочевых народов по формированию у детей основ безопасности жизнедеятельности еще не описан.

Список литературы

1. Винокурова У.А. Воспитание и образование детей народов Севера. В помощь учителю школ Крайнего Севера / У.А. Винокурова; Ин-т проблем малочисл. народов Севера СО РАН. – Якутск: Сахаполиграфиздат, 1997. – 101 с.

2. Семенова Л.А. Кочевая группа как метод организации образовательного процесса в условиях оленеводства Якутии / Л.А. Семенова // Арктика. XXI век. Серия: Гуманитарные науки. – 2018. – №2 (16). – С. 18–23.

3. Ситинова С.Р. Историография безопасности жизнедеятельности у дошкольников / С.Р. Ситинова // Педагогика: традиции и инновации: материалы VI Междунар. науч. конф. (Челябинск, февраль 2015 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2015. – С. 28–32 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/147/6960/> (дата обращения: 13.04.2021).

4. Стратегия государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года (утв. Указом Президента РФ от 19 декабря 2012 г. №1666).

5. Томтосова Е.А. Реализация вариативных форм кочевого дошкольного образования в развивающемся воспитательном пространстве Республики Саха / Е.А. Томтосова // Управление образованием: теория и практика. – 2018. – №3 (31). – С. 70–74.

6. Хромцова Т.Г. Воспитание безопасного поведения в быту детей дошкольного возраста / Т.Г. Хромцова. – М.: Педагогическое общество России, 2005.

Родин Юрий Иванович

д-р психол. наук, доцент, профессор
ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»
г. Москва

ВОСХОЖДЕНИЕ К ЧЕЛОВЕКУ ВОЗМОЖНОМУ

Аннотация: в статье предпринята попытка осмысления феномена детского развития с позиции трансдисциплинарности научного знания об идеальном (Г.В.Ф. Гегель, К. Маркс, Э.В. Ильенков), историческом, наличном и возможном человеке (М.К. Мамардашвили), совместно-разделительной деятельности – исторически сложившейся форме передачи общечеловеческих способностей (Г.В. Лобастов), культуре – внешнем источнике развития человека (Л.С. Выготский, Э.В. Ильенков, М.К. Мамардашвили), мышлении – идеальной формы предметно-преобразовательной деятельности (Э.В. Ильенков, Г.В. Лобастов), посредническом действии (Б.Д. Эльконин). Исходным в рассуждениях является тезис о витальном телесно-духовном единстве ребенка, естественным образом живущем одновременно в прошлом, настоящем и будущем, реальном и воображаемом мирах, наделенном главной страстью человека – быть, исполниться, состояться. Главные вопросы, обсуждаемые в статье, заключаются в возможности достижения ребенком предельного состояния, устремляясь к которому, он может совершить акт превосходства себя наличного и рождения в нем универсальной человеческой способности – теоретического (отвлеченного) осмысления действительности.

Ключевые слова: исторический человек, наличный человек, возможный человек, феномен детского развития, совместно-разделительная деятельность, посредническое действие, смысл жизненных ситуаций.

Какое, милые, у нас
Тысячелетье на дворе?
Б. Пастернак

В третьем тысячелетии произошли фундаментальные изменения условий жизни, дезориентирующие человека в поисках себя, смысла

своего существования в стремительно меняющемся мире. На фоне ухудшения экологической ситуации, глобальной технологизации и информатизации, убыстрения темпа жизни бездуховный материализм под лозунгами гуманизма занял место просвещенного философа, продекларировав технический прогресс условием благоденствия человечества, экономическим принципом постиндустриального общества – эффективность, культурным – самореализующуюся личность.

Человек перестал осознавать себя свободным творцом своего настоящего и будущего. Осознавая свою несостоятельность постичь «живую жизнь» как нечто «...прямое и простое...», индивид довольствуется разрозненными фрагментарными образами ее имитации, порождающими современное варварство и одичание, перерождающее человеческое сознание в сторону антимира теней и образов в некое зазеркалье, составленное из имитаций жизни, потребления культуры [8, с. 124]. Хаос и бескультурие окружают человека. «Это очевидно в сегодняшней антропологической катастрофе, в появлении среди нас иносуществ, зомби, с которыми у человека *возможного* (курсивом вставлено нами. – Авт.) нет ничего общего и в которых он не может узнать самого себя...» [8, с. 88–89].

В погоне за стремительно уходящим временем человека забыл, что его «...главная страсть... <...>... быть, исполниться, состояться...» [8, с. 73], что современного, а тем более среднестатистического человека не существует, человек всегда нов, что мы всегда имеем дело с возможным и историческим существом, ... <...>... орган жизни которого – история, путь» [8, с. 88]; что духовное – это «...своего рода коллективное «тело» истории и человека, предполагающее нам определенную среду из утвари и инструментов души...» [5, с. 285], а сама душа некий «...образ совокупности всего действительно пережитого...» [1, с. 104], что духовность – не роскошь и не болезнь [8], а дар моего духа другому [1], что для рождения духовного необходимо четырехмерное, а то и N-мерное пространство, включающее поле человеческой психики и сознания не имеющей ни формы, ни содержания и существующей лишь в исполнении [3, с. 273–274], что «... для того, чтобы что-то создать... <...>... в сфере духа нужна работа, а работа всегда в конечном счете выполняется мускулами» [8, с. 81], что культура – это вызов, приглашающая сила, антропогенное пространство, сфера и среда усилий реализации заложенных в человеке потенций, которая бессильна, когда исчезают «... собственные источники и движущие силы развития и саморазвития...» [3, с. 285].

В отличие от взрослых, ребенок естественным образом живет одновременно в прошлом, настоящим и будущем, реальном и воображаемом мирах. Иногда невозможно понять, в каком из них он находится в данный момент времени. Воспринимаемая им действительность пластична, изменчива, парадоксальна, в ней нет четких временных и пространственных границ. Его необъемное прошлое и слабо осознаваемое будущее гармонично вплетено в творческую активность настоящего, своеобразно преобразовываясь в нем в зависимости от наличной ситуации.

Мы, взрослые, разучились видеть наших детей такими, какими их задумал создатель и, как следствие, искренне не способны разглядеть в маленьких и непослушных созданиях предвидящее, творчески активное, вспоминающее онтологическое начало человечества. В результате, желая блага своим детям, мы детерминируем их будущее, а заодно и будущее

человечества, актуализируя в ребенке произвольно сформулированные коллективным взрослым компетентности, которые позволяют ему реализоваться, точнее сказать приспособиться к меняющимся средовым воздействиям различной модальности на разных уровнях жизнедеятельности. И только феномен растущего и развивающегося ребенка как некой целостности прошлого, настоящего, будущего, реальности и воображения не позволяет нам потерять надежду на рождение в нем *человека возможного*.

Не разумнее ли и нам вместе с нашими детьми проходить путь становления человека возможного, постигая с ними общечеловеческие ценности как внешний источник развития, предоставив им свободу выбора жизненного пути, перспективу бесконечного и драматичного *выделявания себя Человеком*?

Но для этого следует ответить на вопрос: «Может ли ребенок быть только такими, каким он есть здесь и сейчас, или возможно его возвышение над самим собой и если он способен к этому, то каковы условия его возвышения?» Ведь по факту своего рождения он не принадлежит еще к роду человеческому [9], но обладает огромными потенциями развития и, в условиях постепенного и разумного приобщения к ценностям культуры, может сначала стать мыслящим телом (термин Б. Спинозы), затем той единственностью и неповторимостью, «... которая является не только носителем сознания, мышления, чувствования [2, с. 4–7], субъектом, соотносящим себя со своим окружением.

Этот вопрос далеко не праздный. Ведь во все времена *подлинное богатство общества определяется не количеством вещей, которыми люди располагают, а, прежде всего, уровнем развития способностей человека, создающего эти вещи. «Либо человек есть цель, а вещи – средство, либо наоборот...»* [4, с. 243]. *Третьего не дано.*

Но каким образом возникает чудо человеческого Я, способное постигать этот непостижимый мир во всем его многообразии, увидеть себя со стороны и разглядеть себя в другом, а индивидуализированная культура по случаю доставшаяся индивиду, становится идеальным планом его деятельности?

С первого дня жизни ребенок вращается в окультуренную и окультуривающую среду всеми формами своей активности. Это вращение определяет развитие у него способности соотносить идеальный образ культурного предмета с его реальным эмпирическим содержанием, то есть способность к отвлеченному мышлению.

При каких условиях происходит перерастание познавательной активности в познавательное действие ребенка, в постижении ценностей культуры. Ведь культура – это внешний источник, вызов, приглашающая сила, она бессильна, если нет у индивида собственных источников и движущих сил развития и саморазвития [8]. Это требует от ребенка непрерывно возобновляемых усилий, живых напряжений, волевых проявлений и способности постижения ценностей культуры в совместно-разделительной со взрослым деятельности, направленной на предметное преобразование реального мира. В противном случае велика вероятность вычуждения способности ребенка мыслить до навыка, до выученной беспомощности [5; 7; 8; 11; 12]. При этом совместно-разделительная деятельность со стороны взрослого никоим образом не должна быть эгоцентрической, то есть «вчитывающей», «вписывающей» его в ребенка, а наоборот – эксцентрической, посреднической, направленной на предметное преобразование реального мира и

личности ребенка. Именно в его осуществлении заложены потенции достичь ребенком и взрослым предельного состояния, выйти на достижение бесцельных целей (И. Кант [5]), совершить акт превосхождения себя наличного, рождение универсальной человеческой способности – теоретического (отвлеченного) осмысления действительности. Именно в совместно-разделительное предметное действие и есть та форма активности, которая стимулирует возникновение и развитие мышления ребенка.

Посредничество понимается нами как *вызов* взрослого ребёнку и ответ на него, а далее и *вызов* самого ребёнка. Ребёнок и взрослый, по выражению Б.Д. Эльконина, как бы «выставляются» друг для друга, дарят друг другу способность к свершению Действия [11]. Посредничество в совместно-разделительной предметной деятельности со стороны взрослого требует:

- обращения к витальному единству человека, ориентации на приобщение воспитанника к общечеловеческим ценностям: доброте, красоте, гуманизму, разуму, любви, стремлению к совершенству;
- понимания жизни как способа общественного культурно-исторического совместного бытия в условиях разделения труда;
- разделения задач обучения и развития, чутко улавливая в субъект-субъектных отношениях, когда ребенка следует держать на коротком поводке, а когда отпустить поводок подлиннее или бросить его вообще;
- создания ситуации, в которой активность взрослого и ребенка экранит, а значение, обращенное к другому в функции психологического орудия, становится явленным соучастникам действия и обретает функцию образца, опоры поля их со-действия [10];
- моделирования непосредственной жизненной ситуации в совместно-разделительной деятельности по предметному преобразованию реального мира, ее переживания и сочувственного понимания как со стороны взрослого, так и ребенка;
- содействия развитию активности ребенка от пассивного, ситуационного эмпирического познания реального предметного мира к смысловой активности по воссозданию, преобразованию и созданию фрагментов культуры как условия движения от постижения смысла жизненных ситуаций к поиску смысла жизни.

Заключение.

1. Безличный технический прогресс с его пренебрежением к духовному и ориентацией на функциональное развитие способствует превращению человека в управляемую часть рациональной общественной конструкции и одновременно актуализирует изучение проблемы становления человека возможного. Либо человек центр мироздания, либо он средство научно-технического прогресса.

Существование в культуре еще не гарантируют восхождение человека к своей общечеловеческой сущности. Ведь «...культура <...>... не совокупность готовых ценностей и продуктов, ждущих потребления или осознания, – ... это способность и усилие человека быть, владение живыми различиями, непрерывно снова и снова возобновляемое, и расширяемое» [8, с. 125].

2. Для реализации родовой страсти быть исполниться человеку требуются непрерывно возобновляемые усилия, живые напряженные, волевые состояния и способности достижения бесконечно ценностных ценностей культуры. Для их «взращивания» необходимо вернуться к

пониманию изначальной витальной целостности тесного и духовного в человеке, взгляда на него как на центр мироздания, наделенного способностью к самоизменению и возвышению над самим собой. И с этих позиций кропотливо реконструировать онтологическое начало возможного человека.

3. Восхождение к возможному человеку требует от индивида переживания бесконечно ценностных или бесцельных целей. Достичь этого состояния непросто. Ведь Психея «...не имеет формы, точно также как лишена содержания, по той простой причине, что существует лишь в исполнении» [3, с. 274]. Это исполнение следует стимулировать у ребенка с раннего детства в виде переживания способностей и усилий исторического человека, создавшего продукт культуры в процессе совместно-разделительной деятельности воспитанника и взрослого, направленной на предметное преобразование реального мира. Такой подход возможно реализовать при посредничестве взрослого в развитии активности ребенка от пассивного, ситуационного эмпирического познания реального предметного мира к смысловой активности по воссозданию, преобразованию и созданию фрагментов культуры как условия движения от постижения смысла жизненных ситуаций, поиска смысла жизни.

Список литературы

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества [Текст] / М.М. Бахтин // Изд. 2-е. – М.: Искусство, 1986. – 445 с.
2. Дубровина И.В. Современное образование и психологическое здоровье школьников [Текст] / И.В. Дубровина // Психологическое здоровье подрастающего поколения: проблемы и пути решения: материалы Международной научно-практической конференции (19–20 ноября 2009 г.) / сост. И.А. Еремицкая. – Астрахань: Издательский дом «Астраханский университет», 2009. – С. 4–7.
3. Зинченко В.П. Психологическое наследие [Текст] / В.П. Зинченко; редактор-составитель Н.Д. Гордеева, научный редактор А.Н. Назаров. – М.; СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2019. – 896 с.
4. Ильенков Э.В. Идеальное. И реальность. 1960–1979 [Текст] / Э.В. Ильенков // Авт.-сост. Е. Иллеш. – М.: Изд-во «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2018. – 528 с.
5. Кант И. Первое введение в критику способности суждения [Текст] / И. Кант // Сочинения: в 6 т. Т. 5. – М., 1966. – С. 99–166.
6. Леонтьев А.А. Педагогика здравого смысла. Избранные работы по философии образования и педагогической психологии [Текст] / А.А. Леонтьев; сост., предисл., комментарий Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2016. – 528 с.
7. Лобастов Г.В. Идеальное. Образ. Знак [Текст] / Г.В. Лобастов. – М.: НП ИД «Русская панорама», 2017. – 232 с.
8. Мамардашвили М.К. Сознание и цивилизация [Текст] / М.К. Мамардашвили. – СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2019. – 352 с.
9. Психология и этика. Опыт построения дискуссии [Текст] / В. Зинченко, Ю. Шрейдер, Б. Юдин [и др.]. – М.: Изд-во «Бахрах». – 128 с.
10. Рубцов В.В. Культурно-историческая теория: проблемы, которые поставил Л.С. Выготский [Текст] / В.В. Рубцов // «Научная школа Л.С. Выготского: традиции и инновации»: материалы международного симпозиума. – М., 2016. – С. 18–29.
11. Эльконин Б.Д. Посредническое действие и развитие [Текст] / Б.Д. Эльконин // Культурно-историческая психология. – 2016. – Т. 12, №3. – С. 93–112.
12. Эльконин Д.Б. Заметки о развитии предметных действий в раннем детстве [Текст] / Д.Б. Эльконин // Психическое развитие в детских возрастах: избранные психологические труды. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО МОДЭК, 1997. – С. 87–100.

Селезнева Кристина Александровна
воспитатель

Ченских Эльвира Александровна
воспитатель

МБДОУ «Д/С №15 «Дюймовочка»
Старооскольского городского округа
г. Старый Оскол, Белгородская область

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

***Аннотация:** в статье обосновывается важность духовно-нравственного воспитания детей, особенно в дошкольный период развития, когда закладываются качества человека. Определены задачи работы по нравственному воспитанию, уделяется внимание использованию методов мотивации и стимулирования деятельности детей, подчеркивается роль семьи в работе по нравственно-духовному воспитанию.*

***Ключевые слова:** нравственность, нравственное воспитание, дети дошкольного возраста.*

Вопросы нравственного развития волновали общество всегда. Тем более в данный момент, когда вполне вероятно встретить насилие и жестокость, поэтому проблема нравственного воспитания все более актуальна. На сегодня будущее цивилизации всё больше связывает человека с его духовностью. Но мир становится все агрессивнее по отношению к детям, а индустрия оказывает разрушительное воздействие на их психику, духовный мир и нравственность. В один миг куда-то пропали добрые игрушки, мультфильмы, книги, литературные герои, на которых выросло много поколений. В нашем социальном сознании уже обозначился обобщённый образ человека, отвечающего требованиям двадцать первого века. На физиологическом уровне здоровый, творческий и образованный человек, способен к социальному труду, строительству личной жизни, сферы обитания с ведущими моральными принципами. Поэтому проблема нравственного воспитания на данном этапе жизни общества приобретает особую актуальность и значимость.

Нравственное воспитание дошкольников вносит главные задачи для положительных навыков и привычек поведения, мотивов поведения и моральных представлений.

Верное образование предотвращает скопление негативного опыта ребенком и помешает его развитию в плохих привычках, собственно, что имеет неблагоприятные формирования его моральных свойств. Эмоциональная отзывчивость – это почва для формирования нравственных чувств: удовлетворения от хороших поступков, от замечания и недовольства взрослого, огорчения, переживания от сделанного поступка, одобрения взрослых. В дошкольном возрасте формируется все положительные качества человека. Особое значение уделяется воспитанию патриотических чувств: любовь к Родине, родному краю и уважение к людям других национальностей.

Когда планируется работа по нравственному воспитанию, нужно поставить перед собой задачи:

I. Обучающие:

1. Познакомить детей с художественной литературой.
2. Сформировать нравственное представления о моделях поведения и нормах общественного отношения.
3. Научить видеть действия героев и верно расценивать их.
4. Расширить знания и представления об окружающем мире.

II. Развивающие:

1. Создавать условия для активного включения детей в речевую, музыкальную, художественную, игровую деятельность, связанную с детским фольклором.
2. Развивать дееспособность детей отличать хорошее от плохого в сказках и в жизни, уметь создавать высоконравственный выбор.
3. Помогать развивать речь детей.

III. Воспитательные:

1. Воспитывать в детях приверженность и почтение к книге, фольклору и к художественному слову.
2. Приобщать детей к истокам этнической культуры.
3. Воспитывать художественный и эстетический вкус.
4. Содействовать формированию моральных свойств: чуткость, дружелюбие, помощь друг другу, умение уступать друг другу и др.

Большое внимание уделяется использованию методов мотивации и стимулирования деятельности – поощрение, признательность, доверие, похвала и др. С их поддержкой ребёнок начинает верить в собственные возможности, у него повышается самомнение. Приобщая детей к художественной литературе, мы подбираем такие произведения, где героями восхищаются, подражают им. Эти герои помогают формировать нравственных чувств у детей: дружба, честность, справедливость, уважения к труду взрослых, ответственности за свои поступки, умению видеть добро и зло, способствуют развитию любви к родному краю.

Нравственная тема применяется в организации всех видов детской работы. Образование доброго дела к окружающему происходит во время организации двигательной, музыкальной, коммуникативной, опытно-экспериментальной работы. Дети обучаются выполнять задачи в парах, в подгруппах, и коллективно, так складывается цивилизация взаимодействий, вежливость в общении, способность почитать интересы и чувства друг друга.

Предприняты попытки воспитания духовно-нравственной личности, которые демонстрируют, что наиболее слабым звеном в данной работе является семья. Весь день взрослые заняты на работе, вечером встречаются, занимаются каждый своим делом, а ребёнок в это время, как правило, предоставлен сам для себя, и любимым занятием для ребёнка становится просмотр мультфильмов. Почти все родители не думают о том, что именно в дошкольном возрасте происходит усвоение социальных норм, моральных требований и образцов поведения на основе подражания. Родители не всегда берут во внимание тот момент, что существуют незыблемые нормы поведения и правила общежития людей, без соблюдения которых человечество, возможно, давно бы погребло или же пошло по тупиковому и гораздо более жестокому пути развития. Эти нормы и правила, составляющие основу нравственного воспитания, формируются в раннем детстве.

Работу по нравственно-духовному воспитанию нужно проводить в тесной связи с семьей. В случае если ребенок вместе со знаниями, навыками учится уметь любить, получает ответы на все вопросы, учится делать выбор и определять нравственную оценку и самооценку поступков, то можно считать задачу духовно-нравственного воспитания решаемой. Воспитывать детей надо с радостью, передавая им духовную доброту и понимание.

Ж.-Ж. Руссо считал, что ребенок с малых лет должен знать: насколько он будет хорош с окружающими, настолько и они будут хороши с ним.

Хочется верить, что при таком подходе ребенок уже в детстве сможет понять, что любовь, доброта, великодушие, благородство сильнее зла, пошлости, насилия.

Список литературы

1. Брутенц К.Н. Пагубный упадок нравов: нужна действенная терапия / К.Н. Брутенц // Экономика и общественная среда: неосознанное взаимовлияние. – М., 2008.
2. Воловикова М.И. Нравственно-правовые представления в российском менталитете / М.И. Воловикова // Психологический журнал. – 2004. – №5.
3. Воспитание и социализация личности: материалы областных педагогических чтений. – Н. Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 2011.
4. Данилюк А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – М.: Просвещение, 2010.
5. Духовно-нравственное развитие и воспитание младших школьников / под ред. А.Я. Данилюка. – М.: Просвещение, 2011.
6. Кудрявцев Л.Д. Современное общество и нравственность / Л.Д. Кудрявцев. – М., 2000.
7. Оболонский А.В. Этические ценности – «спасательный круг» в меняющемся мире / А.В. Оболонский // Экономика и общественная среда: неосознанное взаимовлияние. – М., 2008.

Тимошкина Надежда Александровна
канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»
г. Москва

Кубышкин Егор Сергеевич
воспитатель
ГБОУ «Школа №1259»
г. Москва

К ВОПРОСУ О РОЛИ ИЗОТЕРАПИИ В РАЗВИТИИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: в статье показана важность развития творческих способностей детей дошкольного возраста средствами изотерапии. Раскрыты этапы изобразительной деятельности дошкольников. Обоснован выбор изобразительных материалов педагогами дошкольных образовательных учреждений и родителями во время занятий с маленькими творцами, представлены некоторые виды упражнений для работы с детьми.

Ключевые слова: изотерапия, изобразительные материалы, эмоциональное развитие, творчество, арт-терапевтические техники.

В современном мире раскрытие личностного потенциала человека, усиление его творческого компонента является актуальной проблемой.

48 Дошкольное образование в ракурсе современных методологических подходов и возрастных ценностей детей

Профессиональная деятельность воспитателей дошкольных учреждений отличается постоянным эмоциональным напряжением, поэтому сегодня все чаще встает вопрос о поиске новых форм психологического обеспечения деятельности педагогов. В психологическом обеспечении различных видов профессиональной деятельности все чаще применяются арт-терапевтические методы, в основе которых лежит художественное творчество. В литературе под «арт-терапией» понимают помощь в формировании позитивного эмоционального самочувствия и психологического здоровья личности или группы с помощью средств художественной деятельности.

В преддошкольном и дошкольном возрасте над всеми сторонами жизни ребенка господствуют чувства. Они придают им особую окраску и выразительность, регулируют деятельность ребенка, делают окружающий мир удивительным и разнообразным. В этот возрастной период родители и педагоги должны ввести ребенка в сложный мир человеческих эмоций, помочь ему прожить определенное эмоциональное состояние, объяснить, что оно означает, и обозначить его словами [2].

Из всего многообразия арт-терапевтических техник наиболее доступными в использовании для детей являются техники изотерапии. В изотерапии, или как ее еще называют, «художественной терапии», предлагаются разнообразные занятия изобразительного и художественно-прикладного характера (рисунок, живопись, графика, скульптура) для того, чтобы выражать свои мысли, переживания, проблемы, внутренние противоречия, с одной стороны, и творческого самовыражения – с другой [5].

Рисование природой заложено в жизнь и деятельность ребенка. Оно является частью его психического развития. В раннем детстве ребенок учится наносить карандашом штрихи на бумагу, создавая каракули. Этот этап детской изобразительной деятельности характеризуется учеными как «доэстетический», «доизобразительный».

Каракульное рисование является замечательной развивающей деятельностью, главным образом для развития сенсомоторного интеллекта и личностного развития. Доизобразительный период детского рисования длится от 1 года до 3-х летнего возраста. Этот период весьма продолжительный и неоднородный, он проходит 3 стадии (фазы):

1. Стадия хаотических каракуль – совершенно хаотично разбросанные по листу бумаги графические следы. Главная характеристикой этой стадии является отсутствие зрительно-моторной координации глаз – рука.

2. На стадии циркулярных каракуль отмечается присутствие зрительно-моторной координации, появляются повторяющиеся элементы.

3. Стадия развитых каракуль – это период, когда ребенок может создавать самые разнообразные каракули. Здесь ребенок способен осуществлять контроль на каждом участке линии.

Сроки формирования этих стадий подвижны, их трудно определить, все зависит от индивидуальных темпов развития психических функций конкретного ребенка.

Возраст 2–3 года замечателен для освоения всех видов пищевых и рисующих материалов. Здесь арт-терапевтическая работа предполагает большой выбор материалов. Это могут быть природные материалы, специальное тесто, глина или пластилин, краски, карандаши и пр.

Педагогам дошкольных образовательных учреждений и родителям при выборе изобразительных материалов следует помнить, краска и глина способствуют более свободному выражению ребенком своих эмоций и чувств, а карандаши, мелки и фломастеры – позволяют «усилить» контроль за проявлением эмоций. В ситуации, когда ребенок устал или не уверен в себе, лучше работать с материалами, которые легче контролировать. Сначала лучше всего малышу давать возможность рисовать толстыми фломастерами или тонкими маркерами, так как карандаши легко ломаются, а силу нажима ребенку еще трудно регулировать.

Для изучения разнообразия следов наиболее приемлемым инструментом является кисть, с которой ребенка нужно знакомить. Верная хватка на этом возрастном этапе не столь важна, но кисточка обязательно должна быть с тонким кончиком, ее задача – оставлять разные следы. Сначала педагог сухой кисточкой гладит ребенка, прикасаясь вначале кончиком, затем более полно. При работе с краской необходимо обучать ребенка дозированным движениям (обмакивание кисточки в краску) – это служит развитию мелкой моторики.

После того как ребенок освоил кисть, можно давать ему более ломкие инструменты – мелки, пастель, тонкий простой карандаш. Предварительно о возможностях и характере каждого из них также необходимо поговорить с малышом, а затем показать, что может дать знакомство с каждым из этих материалов.

Любовь к рисованию как к процессу также формируется в возрасте до 3 лет. Если маленького ребенка напугать взрослой реакцией (ты испачкал, испортил), то в дальнейшем желание рисовать будет заблокировано.

Благодаря изобразительному творчеству ребенок получает замечательную возможность свободно выразить свои мысли и чувства, ощутить и понять себя. В ходе занятий свои отношения с ребенком педагог должен строить так, чтобы у ребенка было желание поделиться своими ощущениями, возникающими в ходе работы.

Например, детям можно предложить такие упражнения:

1. «Сейчас ты будешь смотреть на этот цветок (или другой предмет). По песочным часам (секундомеру) я засеку время и, когда закончится время, попрошу нарисовать те чувства, которые ты испытывал, когда смотрел на него».

2. «Нарисуй противоположные друг другу вещи: хороший – плохой, сильный – слабый, добрый – злой».

3. «Нарисуй сердитые, счастливые, печальные, испуганные и др. линии».

4. «Нарисуй, что ты делаешь, когда радуешься; благодаря чему ты радуешься».

Для развития личности ребенка успешным является сочетание изотерапии с музыкой. Музыкальная терапия помогает корректировать нарушения общения. Занятия с использованием музыки способствуют созданию условий для эмоционального взаимодействия ребенка и взрослого в самых, казалось бы, трудных случаях. Воздействие музыки ненавязчиво, индивидуально, безопасно, снимает напряжение и страхи.

Так, для обучения ребенка умению выражать собственные эмоции, различать положительные и отрицательные эмоции, угадывать чувства и настроения окружающих, обучения навыкам саморегуляции, коррекции

детских обид можно провести игру «Робкий Тигренок». Преодолению страхов, агрессии, снятию напряжения, развитию творческого воображения, гармонизации эмоционального состояния будет способствовать упражнение «Прощание со страхами» (рисование карандашами) [1].

Успешным, на наш взгляд, будет сочетание изотерапии с народными играми. Именно в игре дошкольник осваивает нормы жизни в обществе. Народная игра развивает чувства, учит взаимодействовать со сверстниками и взрослыми [3].

Ознакомление молодых специалистов и педагогов, уже имеющих большой опыт работы с арт-терапевтическими техниками, позволяет им лучше понять природу ребенка и свои собственные переживания, делает педагогическую деятельность более интересной и творческой [4].

В заключение отметим, что арт-терапия, в том числе и изотерапия, и музыкальная терапия не могут полностью сформировать «правильное» поведение ребенка или исправить отклонения в его поведении. Но доверительная атмосфера участников терапевтического взаимодействия всегда положительно воздействует на личность дошкольника.

Список литературы

1. Декман И.Е. Преодоление застенчивости дошкольников посредством арт-терапии / И.Е. Декман, А.В. Кислякова // Мир педагогики и психологии. – 2020. – №10 (51). – С. 95–104.
2. Надточий Ю.Б. Формирование личностно-ориентированного подхода у педагогов к обучению дошкольников: дис. ... канд. пед. наук / Ю.Б. Надточий; Московский городской педагогический университет (МГПУ). – М., 2002. – 171 с.
3. Тимошкина Н.А. Народная игра как средство социализации детей в России (вторая половина XIX – начало XX веков): дис. ... канд. пед. наук / Н.А. Тимошкина; Московский педагогический государственный университет. – М., 2002.
4. Тимошкина Н.А. Развитие личности в процессе социализации // Философия отечественного образования: история и современность: сборник статей IV Международной научно-практической конференции / Н.А. Тимошкина. – Пенза, 2008. – С. 189–190.
5. Шугаева Г.В. Изотерапия в работе социального педагога с младшими школьниками / Г.В. Шугаева, Ю.В. Кудинова // Педагогическая реальность: системность, событийность, сотрудничество: материалы Всероссийской научно-практической конференции, включенной в программу Всероссийского форума / под ред. М.В. Шакуровой. – 2020. – С. 475–479.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ В РАЗНЫХ ВИДАХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Гудкова Людмила Николаевна
воспитатель

Ефимова Наталья Сергеевна
воспитатель

Разинкова Ольга Владимировна
воспитатель

МБДОУ «Д/С №37 «Соловушка»
г. Старый Оскол, Белгородская область

АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ «СКАЗОЧНЫЕ ЛАБИРИНТЫ ИГРЫ» В.В. ВОСКОБОВИЧА

***Аннотация:** в статье раскрывается проблема познавательного развития ребенка дошкольного возраста. Авторами выявлены преимущества использования технологии «Сказочные лабиринты игры» В.В. Воскобовича в развитии речи дошкольников.*

***Ключевые слова:** технология «Сказочные лабиринты игры» В. Воскобовича, игровые ситуации, сказочная мотивация, коврограф «Ларчик», Фиолетовый лес.*

В последнее время идёт активное реформирование системы дошкольного воспитания. Появляется очень много новых технологий, направленных на воспитание и образование детей. Одной из них является игровая технология «Сказочные лабиринты игры» В.В. Воскобовича. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования на первое место ставит индивидуальный подход к дошкольникам и игру, в которой происходит сохранение самооценности дошкольного детства. Игровая технология «Сказочные лабиринты игры» Воскобовича — это находка для педагогов, работающих с дошкольниками. Данная методика предполагает включение детей в проблемные игровые ситуации, они вместе осуществляют совместный поиск решения проблемы. Эффективно решают вопросы взаимодействия и коммуникации, тренируют мелкую моторику рук, развивают пространственные представления, совершенствуют речь и психические процессы, при этом дети меньше утомляются, исчезает негативизм, связанный с многократным повторением речевого материала.

Применение технологии на практике позволяет развивать познавательный интерес, а также связную речь детей во всех образовательных областях. Образовательная область «Речевое развитие» выделена как основная в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования. Речь является основанием для развития всех

остальных видов детской деятельности: общения, познания, познавательно-исследовательской. В этой связи развитие речи ребенка раннего возраста становится одной из актуальных проблем в деятельности педагога ДОУ.

Развитие и обучение с использованием рассматриваемой технологии осуществляется через игровые ситуации. «Сказочные лабиринты игры» – это форма взаимодействия взрослого и детей через реализацию определенного сюжета (игры и сказки). Сказки же – это мотивация, способ заинтересовать ребёнка. Технология действует практически безотказно – воспитатель читает детям сказку и задаёт по ходу чтения вопросы, дети отвечают на эти вопросы, а также выполняют различные задания и решают логические задачи. Практическая часть обучения осуществляется на коврографе «Ларчик». Достичь поставленной цели нам помогают жители «Сказочных лабиринтов игры». Каждый день на коврографе детей ожидает сюрприз, появляются разные герои и предлагают ребятам интересные задания. По ходу выполнения заданий дети сочиняют сказки, придумывают новые сюжетные линии известных историй, помогают героям справиться с трудными ситуациями.

Например, слоник Лип-лип предлагает построить домики для гномов. Гномы просят ребят провести дорожки к домикам, повесить разноцветные фонарики. Пчелка Жужа любит украшения. Незримка Всюсь рассыпал любимые бусы Жужи, ребята собирают для нее бусы. А гусеничка Фифа собирает букеты из осенних листочков. Ребята помогают гусеничке собрать листочки в корзинки по заданному признаку. Лопушок собрал урожай, принес ребятам овощи и фрукты, и предложил поиграть в игру «Что растет на ветке, что растет на грядке». Медвежонок Мишик любит сказки, но плохо их запоминает. Ребята помогают Мишику вспомнить сказку «Колобок», а по ходу игры закрепляют порядковый счет. Незримка Всюсь выпустил домашних животных гномов в лес. Дети помогают гномам – помещают домашних животных в вольер, а диких отправляют в лес.

Пособие «Фиолетовый лес» помогает детям окунуться в мир живой природы. Ребята знакомятся с животными леса, а также с насекомыми, рыбами, земноводными. В «Фиолетовом лесу» появляются деревья, цветы, озеро. Дети с удовольствием «насекают» лес жителями и охотно описывают созданные сюжеты. Игры «Найди, где спрятался Незримка Всюсь», «Кто где находится», «Дикие и домашние животные» помогают развивать пространственное мышление, познавательные интересы детей, активизируют речь. Игры «Назови предметы одного цвета», «Найди большого и маленького ежика», «Назови отличия между бабочками» позволяют сочетать математические представления с речью.

Знакомая детям с правилами дорожного движения, воспитатели создали цикл сказок «Как гномики попали в большой город». В сказках ворон Метр учит гномов и ребят дорожной азбуке. Вместе с гномами ребята попадают в различные ситуации и с помощью ворона Метра решают эти проблемы. В игре дети познакомились с дорожной разметкой, узнали, что такое «зебра», для чего нужен светофор, как правильно переходить дорогу.

Выполняя определенные задания, дети комментируют свои действия, беседуют с героями, тем самым развивают монологическую и диалогическую речь, учатся общаться. Во время выполнения заданий формируется

и активизируется словарный запас. Беседуя со сказочным героем, ребенок раскрепощается, даже самый стеснительный и замкнутый малыш становится общительнее.

Выстраивая на коврографе определенный сюжет, мы знакомим детей со звуками и буквами, учим определять положение звука в слове, обучаем составлению описательных рассказов.

Возможности данной технологии безграничны, она может быть использована в любой образовательной области, любой игровой ситуации.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/70512244/>
2. Развивающая предметно-пространственная среда «Фиолетовый лес»: методическое пособие / под ред. В.В. Воскобовича, Л.С. Вакуленко, О.М. Вотиновой. – СПб.: ООО «Развивающие игры Воскобовича», 2017., – 176 с.: 4 цв. вкл.
3. Универсальные средства «Коврограф Ларчик» и «Мини Ларчик» в работе с детьми дошкольного и младшего школьного возраста: методическое пособие / под ред. Л.С. Вакуленко, О.М. Вотиновой. – СПб.: ООО «Развивающие игры Воскобовича», КАРО, 2017. – 288 с.: илл.
4. Карпинская Н.С. Художественное слово в воспитании детей. Ранний дошкольный возраст / Н.С. Карпинская. – М.: Просвещение, 1972. – 151 с.
5. Крылова Н.М. Влияние беседы на умственное и речевое развитие детей / Н.М. Крылова // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / сост. М.М. Алексеева. – М.: Академия, 1999. – С. 204–208.

Демидова Светлана Борисовна

канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Рязанский государственный
университет им. С.А. Есенина»
г. Рязань, Рязанская область

РАБОТА ПЕДАГОГА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЛЕКСИКИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ПРИРОДОЙ

Аннотация: в статье представлен опыт работы педагога по формированию лексики детей дошкольного возраста в процессе ознакомления с природой. Представлена система занятий по развитию лексики.

Ключевые слова: развитие словаря, старший дошкольный возраст, формирование, лексика, природа, педагог.

Одно из важнейших достижений дошкольников – изучение родного языка как способа и средства познания и общения. Интересная работа проводится в ЧОУ «Лицей имени Г.В. и Н.Г. Рюминых» на занятиях с детьми по программе «Развивай-ка». Занятия с детьми проводятся педагогом Татьяной Владимировной Дзюбиной. В работе педагог неоднократно использовал и специфические для речевого развития детей методы, например, речевой образец (так как испытуемые – старшие дошкольники, мы в основном давали его после высказываний детей, для

сравнения и коррекции), пример (педагога или других детей) в контексте непосредственно-образовательной деятельности, объяснение (для раскрытия значений слов, для объяснения правил и действий в дидактических играх, в процессе наблюдений и обследования предметов и т. д.), указания (разъяснение детям способа действия для достижения определенного результата), вопрос, оценка детской речи/самооценка собственной речи (чтобы все дети могли ориентироваться на нее в своих высказываниях), и т. п.

Татьяной Владимировной был разработан перспективный план развития лексики детей старшего дошкольного возраста в процессе с ознакомления с природой. На речевом занятии «Перелетные птицы» читался рассказ Д.Н. Мамина-Сибиряка «Серая шейка». Дети, внимательно прослушав рассказ и при этом поняв его содержание, смогли ответить на все задаваемые им вопросы. На занятиях детям читались стихотворение В.А. Жуковского «Жаворонок», рассказ «Зачем летать в космос?» (занятие, посвященное Дню космонавтики), читалась словацкая народная сказка «У солнышка в гостях», а также рассказ «Строение Земли». На всех занятиях осуществлялась беседа, рассуждение по прочитанному, на занятии «Весна. Дикие и домашние животные» уделялось внимание построению синонимических и антонимических рядов. Очень запомнилось детям первое занятие по работе с произведениями изобразительной живописи. Нами была выбрана картина И.И. Левитана «Золотая осень. Слободка». Это был первый опыт детей, знакомство с миром живописи. Надо сказать, что картина не произвела на детей того эффекта, который планировался нами. Дети достаточно спокойно восприняли новый элемент в занятии. Некоторые даже были расстроены тем, что будут показаны не мультфильмы, а картины. Первые пару минут дети молча, в тишине осматривали картину. Затем им были заданы вопросы, касающиеся описания картины. «Что вы видите на картине?» «Какое время года изображено на картине?» «Как вы считаете, что художник изобразил на переднем плане, а что на втором плане?» «Какие мысли у вас возникают при просмотре этой картины, какие чувства возникают?» Вначале дети отвечали на вопросы очень неуверенно. Возникла какая-то неловкая пауза. Тогда нами было принято решение усилить впечатление от картины прослушиванием музыкального отрывка П.И. Чайковского «Октябрь. Осенняя песня». Во время прослушивания музыки был зачитан отрывок из литературного произведения И.С. Тургенева «Лес осенью». После этого беседа пошла активнее. Дети стали высказывать предположения о том, куда можно было бы отправиться погулять, если бы они оказались в этом месте. Рассуждали о том, какие деревья изобразил художник. Высказали мнение о том, что сама картина навеяла «приятные и светлые мысли» (Дарья К.). Вот только музыкальный отрывок показался детям чересчур грустным. На следующей встрече дети продолжили знакомство с картиной И.И. Левитана «Золотая осень. Слободка». В этот раз они учились составлять описательный рассказ по картине, старались подбирать имена прилагательные к данным состояниям природы. Легче всего справились с этим Дарья К. и Кирилл А. Было проведено четыре занятия. На первой неделе составляли рассказ по картине «Домашние животные», на второй – пересказывали рассказ М. Пришвина «Еж», на третьей – составляли рассказ на тему «Золотая осень», на четвертой – было занятие по пересказу

произведения К.Д. Ушинского «Четыре желания». Несмотря на свой возраст, при составлении рассказа о домашних животных, дети допускали ошибки в назывании детенышей животных, их жилищ. Артем А., Славик М., Лиза Р., Глеб Я., Миша Г., Рустам К. имели много неточностей и ошибок при составлении рассказа. Самой распространенной ошибкой у многих было – название детенышей лошади (жеребенок), овцы (ягненок); название таких жилищ, как конюшня (жилище лошади), хлев (жилище коровы), конура (жилище собаки); сложности были и с названием звуков, которыми «разговаривают» животные (корова – мычит, лошадь – ржет, овца – блеет и т. д.). На занятиях по пересказу особых сложностей не возникало, а при составлении рассказа «Золотая осень» возникли затруднения. Из-за недостаточного богатого словаря, речь детей не была разнообразной, было мало эпитетов (красочная, рыжая, багряная, листопадная), они делали ошибки в описании погоды, назывании деревьев, их листьев (лист дуба – дубовый, клена – кленовый, осины – осиновый). В ежедневные игры и упражнения были включены игры, которые помогли дополнить и закрепить словарь детей, например, чтобы дети не путали названия листьев деревьев, мы поиграли в «От какого дерева лист», в процессе данной игры познакомили детей с большим количеством деревьев и кустарников, их внешним видом, названием плодом и листьев. Также провели игры «Чего не хватает Мише, чтобы выйти на прогулку?» (в этой игре формируется умение образовывать формы родительного падежа множественного числа существительных) – игру проводили в соответствии с сезоном, дети охотно «помогали» собраться на прогулку неаккуратному и рассеянному мальчику); «Ошибка», «Почтальон принес открытки», «Скажи наоборот», «Путаница», «Угадай, о ком я скажу» и др. Ежедневно проводили наблюдения на разные темы, например, «Какая обувь на прохожих» – закрепляли название обуви, описывали состояние погоды, делали вывод, почему люди так обулись.

В задании «Четвероногий друг» детям предлагалось научиться составлять рассказы разных типов (описание, повествование, рассуждение), используя для этого разнообразные средства связи между частями и высказываниями. Ребятам предлагалась ситуация, в которой под дверью квартиры оказывался щенок, который потерялся. Необходимо было понять, как можно было ему помочь, как найти для него хозяина. В результате дети пришли к мнению, что быстрее всего будет написать объявление, где необходимо было этого щенка описать, выделить его характерные особенности. Затем ребята проигрывали вариант оставить щенка дома. В таком случае необходимо стало подобрать аргументы в пользу этой идеи. Нужно было доказать, что собака – это лучший друг человека. Были организованы наблюдения за птицами «Птицы – они какие?», «Птицы на юг улетают», «Здравствуй, попугайчик!», «Зимующие птицы».

Лексическая работа состояла из трех этапов.

I этап обучения был направлен на обогащение лексики детей. Здесь использовались наблюдения и сравнения, экскурсии, рассматривание картин природоведческого содержания, а также дидактические игры и упражнения.

Работа по обогащению природоведческого словаря органично включена в педагогический процесс дошкольного образовательного учреж-

дения. Мы старались не оставлять без внимания и руководства все виды деятельности, имеющие место в дошкольном образовательном учреждении (игровая, учебная, трудовая, бытовая).

В рамках работы с детьми старшего дошкольного возраста были прочитаны разные литературные произведения отечественных и зарубежных авторов, а также русские народные сказки. Например, Г.А. Скребицкий «Сиротка», М.М. Пришвин «Ёж», Д.Н. Мамин-Сибиряк «Серая шейка», Ю.А. Дмитриев «Сказки про Мышонка и его друзей». Каждое чтение литературного произведения сопровождалось показом иллюстраций. После прочтения велось активное обсуждение рассказа или сказки. Много рассуждали о поведении героев, об их характерах, приводили свои примеры из жизни. В конце детям выдавались бланки-раскраски для выполнения задания дома с родителями. На втором занятии описывали картину И. Левитана «Весна. Большая вода». Дети узнали новые слова: «таялая вода», «челнок», «половодье», «разлив», «водная гладь» и другие. Дети старались подробнее описать пейзаж, рассказав о погоде, предметах, деревьях, явлениях, предшествующих этому, придерживаясь структуры рассказа-описания. На третьем занятии был пересказ рассказа М. Пришвина «Лесной доктор». В связи с тематикой, повторили названия пернатых, их пользу в природе. Дети познакомились с новыми словами и выражениями: «дупляные птицы», «сухостойный лес» и др. В процессе пересказа напомнили детям правила употребления простых предлогов в речи, обобщили причастиями лексику детей. На четвертом занятии составляли по картине рассказ «Если бы мы были художниками». Учились строить предложения со сказуемым, закрепляли представления о разных значениях многозначных слов. В словарной работе ввели такие слова, как «мольберт», «холст», «мазок», «репродукция» и другие. На заключительной неделе месяца с детьми были проведены игры и упражнения: «Угадай по звуку» – подбирали близкие по смыслу слова, продолжали синонимичный ряд; «Я начну, а вы продолжите»; «Путаница» – дети продолжали замечать несоответствие в смысле выражений и подбирать замену им; «Кто внимательный?» – при помощи вопросов дети учились на слух воспринимать противоположные по смыслу слова; «Угадай, о ком я скажу» дети угадывали по знакомые предметы по образному описанию (в данной игре мы предлагали детям угадать по описанию зверя и художественного произведения). Провели беседы о родном крае, о весенних изменениях в природе. Наблюдали за появлением проталин, первыми почками на деревьях, появлением травы, изменением цвета неба.

С целью формирования обобщенных представлений о природных явлениях и объектах считали необходимым активизировать личный опыт детей; а в свободное от занятий время – полезным чтение произведений природоведческого содержания, большую роль, на наш взгляд, оказывает рассматривание картин известных художников и специально подобранные иллюстрации.

На данном этапе осуществлялось познание живых объектов, их свойств и качеств, внутренних связей и формирование на этом опыте отношения к ним, а также обогащение содержания природоведческого словаря и познавательных умений. Детям были интересны беседы на обогащение природоведческого словаря. Они «приносили» из дома новые и новые словосочетания и рассуждали, даже были самостоятельные мнения.

Катя: «Много названий человек берет из природы, которая его окружает: лук – овощ и оружие; гусеница – насекомое и часть трактора; зебра – животное и пешеходный переход». «Молодец, Катюша, а как ты узнала об этом?» «Мне папа сказал».

Так, на занятии «Зима» при рассматривании репродукций картин И. Шишкина «Лес», К.Ф. Юона «Русская зима» использовалась музыка П.И. Чайковского «Времена года»; сравнение описаний зимы в стихотворениях С. Есенина, А.С. Пушкина, Ф. Тютчева сопровождалось просмотром картинок. В ходе беседы детям задавались вопросы, уточняющие их знания, активизирующие словарь:

– Какое время года изобразили художники? Почему вы так считаете? Какими словами можно сказать о зиме? (волшебная, сказочная, снежная, вьюжная, сверкающая, зима-волшебница).

– Какая погода изображена? Как можно назвать погоду, когда идет снег? (снегопад, вьюга, метель, пурга).

– Какого цвета больше всего на картинах? Почему?

– Какой снег зимой? (Белый, пушистый, серебристый, мохнатый, молочный, чистый, воздушный, тяжелый...)

– Какое название вы бы дали картине? О чем хотел рассказать нам художник?

– Что такое сугроб? Какие бывают сугробы?

– Хорошо или плохо, когда зима снежная? Для чего это хорошо? Для кого это плохо?

– Как называется эта птица? (Синица.) А как ты думаешь, почему она так называется? Какого цвета у нее перышки? Почему синичка не улетела зимой в жаркие страны? Как называются птицы, которые остаются у нас на зиму? Каких зимующих птиц ты знаешь? Каких перелетных птиц ты знаешь?

Полина А., Мария К., Сергей А., Сергей Т., Павел Д. научились (а некоторые закрепили ранее сформированный навык) классифицировать предметы и объекты разными способами. Но Алексей Д. и Анна Д. по-прежнему испытывают затруднения при выполнении подобных заданий, что объясняется отсутствием в их словаре соответствующих названий предметов и объектов. У Виктории С., Ирины К. и Алексея Д. за многими словами не сформированы соответствующие представления. К таким словам относятся: «брусника», «град», «ива», «клюква», «ливень», «лилия», «линь», «незабудка», «осина», «пурга», «буран», «выдра» и другие. В связи с этим была продолжена работа по обогащению лексики детей словами природоведческого содержания.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский // Собрание сочинений: в 6-и томах. Т. 2. – М.: Педагогика, 1982. – С. 6–361.

2. Николаева С. Н. Методика экологического воспитания в детском саду: работа с детьми сред. и ст. групп дед. сада / С.Н. Николаева – М.: Просвещение, 2014. – 208 с.

Козловская Татьяна Александровна

воспитатель

Перемышлева Юлия Юрьевна

воспитатель

МБДОУ «Д/С №2 «Колокольник»

Старооскольского городского округа

г. Старый Оскол, Белгородская область

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ТЕХНОЛОГИИ КВЕСТ-ИГР

Аннотация: в статье рассматривается вопрос экологического воспитания дошкольников, приобретающий на сегодняшний день все большую актуальность. Именно в данный возрастной период происходит формирование основ мировоззрения человека, его связей с природой и окружающей действительностью. Перед современными педагогами встает задача подбора эффективных средств экологического воспитания детей. Обосновывается важность использования квест-игр в экологическом воспитании детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: экологическое воспитание, окружающая действительность, квест-технология, квест-игра, экологическая квест-игра.

Вопрос формирования экологического мировоззрения дошкольников всегда был и остается животрепещущим на протяжении довольно продолжительного времени. Во всём мире наблюдается множество проблем с экологией, поэтому понимать важность происходящего, понимать, к чему смогут привести результаты деятельности человечества в природе, важно с самого раннего детства. На сегодняшний день все более актуально встает вопрос экологического воспитания дошкольников. Именно в это время происходит развитие основ мировоззрения человека, его взаимоотношения с природой и окружающей действительностью. Экологическое воспитание – сравнительно свежее течение в дошкольной педагогике. Но уже с абсолютной твердостью можно сказать, что как раз в дошкольном возрасте путём целенаправленного педагогического воздействия, при условии системного ознакомления дошкольника с многообразием природы, а также вовлечения его в практическую деятельность, в ребенка есть возможность заложить основы экологического мировоззрения в целом. Так как дошкольный возраст является самым плодотворным временем, следует в первую очередь построить педагогический процесс с опорой на основные понятия о природе в целом, а также главным образом создать эколого-развивающую среду для воспитанников. Технологии ознакомления дошкольников с природой могут быть самые разнообразные, модифицировать их нужно, основываясь на образовательные задачи, имея в наличии материал и естественно отталкиваясь из природной среды, окружающей детей. Перед педагогами встает вопрос отбора эффективных средств экологического воспитания дошкольников: «экологическая

тропа», вернисажи рисунков и конкурсы поделок, экскурсии, наблюдения, опытно-экспериментальная деятельность и т. д. А возможно создать систему квест-игр, в которой все стороны окажутся в гуще «экологических приключенческих действий» и любой ребенок будет понимать, что, собственно, от него, от его знаний, умений зависит результат команды. Квест-игра – это передовая форма организации образовательной деятельности детей в дошкольной образовательной организации, содействующая формированию деятельной позиции ребёнка в ходе решения игровых поисковых задач [1].

Квест-игра в становлении экологического мировоззрения у детей дошкольного возраста играет большую роль. С помощью этой новаторской технологии у дошкольников формируются представления о живой и неживой природе, о природных явлениях, множестве экологических связей, существующих в природе, они обретают знания о животных, о птицах и насекомых, о растительном мире, о временах года. Кроме этого, квест-технологии способствуют решению в том числе и вопросов воспитания бережного отношения к миру природы, учат замечать в нем живые творения, которым требуется внимание, уход и защита. Эти игровые средства способствуют заинтересованности дошкольников этим, как видно, совсем «недетским вопросом», тяжёлым для постижения. Дошкольный возраст – это «благотворная основа», когда каждое брошенное «хорошее и доброе семечко» непременно принесет неплохие всходы. С помощью квест-технологии воспитанники передают своё отношение к окружающему миру [2].

Следовательно, главной целью экологической квест-игры является формирование знаний и умений, которые позволяют определять задачи на основе грамотного выбора альтернативных вариаций благодаря осуществлению того или иного сюжета.

Квест-технологии подводят детей к осознанию своего места в окружающем мире, определяют ребенку роль исследователя, открывателя имеющихся в природе связей и закономерностей, содействуют постижению и решению экологических проблем, воспитывают любовь и бережное отношение к природе. С помощью квест-игры дошкольники получают экологические знания, умения и навыки, а также учатся создавать партнёрские отношения, ведь такое сотрудничество способствует сплочению между детьми.

Список литературы

1. Костюкова С.П. Квест как современный педагогический прием в старшем дошкольном возрасте / С.П. Костюкова, Н.М. Полякова // Молодой ученый. – 2019. – №2 (240). – С. 355–358 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/240/55469/> (дата обращения: 11.11.2020).
2. Лосева Л.Ю. Игра квест как форма образовательной деятельности со старшими дошкольниками / Л.Ю. Лосева, И.В. Колесникова // Воспитание и обучение детей младшего возраста: сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции. – 2016. – №2. – С. 723.

Коровкина Екатерина Павловна

воспитатель

МАДОУ «ЦРР Д/С №32»

г. Щекино, Тульская область

студентка

ФГБОУ ВО «Тульский государственный

педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

Научный руководитель

Панферова Елена Владимировна

канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный

педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

РАЗВИТИЕ ВОСПРИЯТИЯ ФОРМЫ И ВЕЛИЧИНЫ С ПОМОЩЬЮ ИГР У ДЕТЕЙ 5-6 ЛЕТ

Аннотация: в статье обосновывается, что использование развивающих игр может стать одним из инструментов для развития восприятия формы и величины у детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: развитие восприятия формы, развитие восприятия величины, игры, дети дошкольного возраста.

Развитие восприятия занимает длительный период времени, охватывая дошкольное детство и школьный возраст. В основе становления восприятия лежат перцептивные действия, которые не являются врожденными. Они возникают на основе включения элементарных сенсорных процессов в практические действия детей, по мере выполнения которых ребенок вынужден учитывать, отображать различные свойства предметов.

Формирование действий восприятия связано с усвоением формы и величины предмета, которые способствуют целенаправленному и планомерному обследованию предметов. Генезис восприятия тесно переплетается с развитием наглядно-образного мышления, с совершенствованием системы представлений и способности оперировать ею достаточно свободно.

Исследования А.Р. Лурии, Н.Н. Поддъякова, В.П. Сохина показывают, что под влиянием конструктивной деятельности у детей складываются сложные виды зрительного анализа и синтеза, способность расчленять видимый предмет на части и затем объединять их в целое. Соответственно и перцептивные образы формы приобретают новое содержание.

Таким образом, можно сказать, что на развитие восприятия формы и величины детей оказывают влияние обучение конструктивной деятельности и в особенности с помощью развивающих игр.

Развитие восприятия определяется тремя составляющими: перцептивными действиями, которые заключаются в выделении наиболее характерных для данного предмета качеств, сенсорными эталонами, представляющими собой устойчивые образы, и действиями соотнесения образов-эталонов с предметами окружающего мира.

Исследования З.М. Богуславской, Л.А. Венгера, А.В. Запорожца, А.Г. Рузской свидетельствуют, что классификация геометрических фи-

гур, воспринимаемых на чувственном опыте, осуществляется детьми при ознакомлении их с формой реальных предметов, что дает возможность перестроить этот чувственный опыт, сделать его более осознанным.

В старшем дошкольном возрасте определение формы и величины у детей не вызывает затруднений. В этом возрасте дети называют величину предмета, не соотнося ее ни с каким другим предметом, так как накопили достаточно представлений о величине тех или иных предметов.

Свойством любого предмета является форма. Сенсорным эталоном формы являются геометрические фигуры. Усвоение формы в дошкольном возрасте происходит путем проведения занятий по лепке, аппликации, рисованию, конструированию, где ребенок должен учитывать форму предмета.

Правильная организация обучения детей умению распознавать и называть геометрические фигуры, влияет на процесс развития восприятия формы предметов в целом. Формированию представлений о величине способствует выстраивание предметов в ряды убывающей или нарастающей величины. Сложным является обучение детей обследованию формы предметов. Возникает необходимость отделить геометрические фигуры от других предметов, придать им значение образцов. При сравнении предметов по величине происходит развитие глазомера.

Работа по развитию восприятия формы и величины у старших дошкольников проходит с использованием игр, игровых приемов и методов, так как игра является ведущей деятельностью, которая способствует развитию внимания, памяти, воображения и т. д.

Традиционно используются разнообразные развивающие игры (плоскостное и объемное моделирование), в которых дети не только выкладывают картинки, конструкции по образцам, но и самостоятельно придумывают и составляют силуэты. Разнообразные варианты игр на воссоздание («Танграм», «Пентамино», «Колумбово яйцо» и т. д.). Развитие словесно-логического мышления и логических операций позволяет детям 5–6 лет подойти к освоению числа. Дошкольники начинают осваивать способ образования и состав числа, сравнение чисел, выкладывают палочки Кюизенера, рисуют модель «Домик чисел».

Развивающие игры можно совмещать с детским экспериментированием, с узнаванием формы предметов, познанием веществ и т. д. Для расширения и уточнения математических представлений используются дидактические пособия и игры. В старшем дошкольном возрасте дети проявляют интерес к логическим и арифметическим задачам, кроссвордам, познавательным заданиям, головоломкам.

Таким образом, использование развивающих игр может стать одним из инструментов для развития восприятия формы и величины у детей 5–6 лет. С помощью развивающих игр происходит повышение самостоятельности и появляются познавательные интересы в изучении геометрических форм и величин, что способствует развитию восприятия.

Список литературы

1. Венгер Л.А. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания [Текст] / Л.А. Венгер, Е.Л. Агаева, Н.Б. Венгер [и др.]. – М.: Педагогика, 1986. – 224 с.
2. Венгер Л.А. Дидактические игры и упражнения по сенсорному воспитанию дошкольников: пособие для воспитателей детского сада [Текст] / Л.А. Венгер; под ред. Л.А. Венгера. – М.: Просвещение, 1978. – 95 с.

3. Веракса Н.Е. Познавательное развитие в дошкольном детстве [Текст] / Н.Е. Веракса. – М.: Мозаика-Синтез, 2012. – 23 с.
4. Морозова О. Дошкольный возраст: сенсорное развитие и воспитание [Текст] / О. Морозова, И. Тихеева // Дошкольное воспитание. – 1993. – №5. – С. 54–55.
5. Колесникова К.И. Математические ступеньки [Текст] / К.И. Колесникова. – М.: ТЦ «Сфера», 2016. – 112 с.

Кочкина Тамара Ивановна

воспитатель

Сидельникова Татьяна Анатольевна

воспитатель

Скоробогатых Олеся Алексеевна

воспитатель

Галкина Светлана Викторовна

воспитатель

Дядяшева Галина Ивановна

воспитатель

Савина Надежда Ивановна

воспитатель

МБДОУ Д/С №61 «Семицветик»

г. Старый Оскол, Белгородская область

ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье определена значимость детского экспериментирования как вида деятельности, который является одним из методов познания окружающего мира.

Ключевые слова: детское экспериментирование, познавательная активность детей, экспериментальная деятельность, развитие детей, процесс мышления.

В настоящее время в системе дошкольного образования формируются и успешно применяются новейшие разработки, технологии, методики, которые позволяют поднять уровень дошкольного образования на более высокую и качественную ступень. Одним из таких эффективных методов познания закономерностей и явлений окружающего мира является экспериментальная деятельность. «Детское экспериментирование – это особая форма поисковой деятельности дошкольников, в которой проявляется собственная активность дошкольников, направленная на получение новых сведений и новых знаний», – писал психолог Н.Н. Поддьяков.

Китайская пословица гласит: «Расскажи – и я забуду, покажи – и я запомню, дай попробовать, и я пойму». Так и ребенок усваивает все прочно и надолго, когда слышит, видит и делает сам. Дети рождаются исследователями. Неутолимая жажда новых впечатлений, любопытство, постоянное стремление наблюдать и экспериментировать, самостоятельно искать новые сведения о мире, традиционно рассматриваются как важнейшие черты детского поведения. Удовлетворяя свою любознательность в

процессе активной познавательной-исследовательской деятельности, которая в естественной форме проявляется в виде детского экспериментирования, ребенок с одной стороны расширяет представления о мире, с другой – начинает овладевать основополагающими культурными формами упорядочения опыта: причинно-следственными, пространственными и временными отношениями, позволяющими связать отдельные представления в целостную картину мира.

Основная особенность детского экспериментирования заключается в том, что ребенок познает объект в ходе практической деятельности с ним, осуществляемые ребенком практические действия выполняют познавательную, ориентировочно-исследовательскую функцию, создавая условия, в которых раскрывается содержание данного объекта. В работе по организации опытно-экспериментальной деятельности дошкольники целесообразно использовать комплекс разнообразных форм и методов. Их выбор определяется возрастными возможностями, а также характером воспитательно-образовательных задач. Необходимо помнить, что у ребенка должна быть возможность выразить свои впечатления в игре, изобразительной деятельности, слове. Тогда происходит закрепление впечатлений, постепенно дети начинают ощущать связь природы с жизнью, с собой.

В младшем дошкольном возрасте исследовательская деятельность направлена на предметы живой и неживой природы через использование опытов и экспериментов. В этом возрасте, нет ещё каких-то отдельных элементов экспериментирования в системе. Но любопытство детей растёт. И, приобретая большую активность, дети начинают понимать процессы и явления, происходящие вокруг них, в окружающей природе и действительности, устанавливать простейшие причинно-следственные связи. Актуальность метода экспериментирования заключается в том, что он дает детям реальные представления о различных сторонах изучаемого объекта, о его взаимоотношениях с другими объектами и со средой обитания. В процессе эксперимента идет обогащение памяти ребенка, активизируются его мыслительные процессы, так как постоянно возникает необходимость совершать операции синтеза и анализа, классификации и сравнения, обобщения и т. д.

Основным методом в деятельности по экспериментированию у детей младшего дошкольного возраста мы выбрали проведение элементарных опытов. Их теоретическая значимость в работе заключается, во-первых, в характере решаемых задач: они неизвестны только детям. Во-вторых, в процессе этих опытов не происходит научных открытий, а формируются элементарные понятия и умозаключения. В-третьих, в такой работе используется обычное бытовое и игровое оборудование. Опыты мы использовали для установления детьми причин тех или иных явлений, связей и отношений между предметами и явлениями как способ решения познавательной задачи.

Задача выдвигается воспитателем. Она должна быть очень ясно и четко сформулирована:

- обогащать представления малышей об объектах неживой природы;
- развивать наблюдательность, умение сравнивать, анализировать, обобщать;
- развивать мелкую моторику рук, тактильные ощущения;
- обогащать словарный запас;

– развивать умения устанавливать причинно-следственные зависимости, делать выводы.

Решение познавательной задачи требует специального поиска: анализа, соотнесения известных и неизвестных данных.

В группе младшего дошкольного возраста опыты используем для ознакомления детей со свойствами неживой природы. Опыты можно проводить как отдельный вид деятельности, так и как игру или часть организованной деятельности. Также экспериментальной деятельностью мы занимаемся в процессе режимных моментов и используем на прогулке как часть наблюдения. В ходе опыта дети высказывают свои предположения о причинах наблюдаемого явления, выбирают способ решения познавательной задачи. Благодаря опытам дети сравнивают, сопоставляют, делают выводы, высказывают свои суждения и умозаключения. Большую радость, удивление и даже восторг они испытывают от своих маленьких и больших открытий, которые вызывают у детей чувство удовлетворения от проделанной работы.

Дети очень любят экспериментировать. Это объясняется тем, что им присуще наглядно-действенное и наглядно-образное мышление. Поэтому экспериментально-исследовательская деятельность как никакой другой метод удовлетворяет возрастным особенностям. В дошкольном возрасте экспериментирование является ведущим, а впервые три года – практически единственным способом познания мира. Таким образом, для развития познавательной активности детей и поддержания интереса к экспериментальной деятельности мы создали в группе мини-лабораторию «Познаем мир с Лунтиком». У малышей появился любознательный друг Лунтик – инопланетянин с другой планеты, который прилетел изучать нашу планету. Малыши помогают нашему гостю изучать и узнавать наш мир. Дошколята вместе с Лунтиком провели следующие опыты:

Тема	Цель
1	2
«Почему вода прозрачна?»	Выявить с детьми такое свойство воды, как прозрачность. Развивать речь, умение устанавливать простейшие причинно-следственные связи
«Разноцветный сок»	Дать детям представление о том, что вода меняет свою окраску при растворении в ней различных веществ. Активизировать словарь детей; развивать умение делать простейшие выводы. Формировать положительное отношение к экспериментальной, исследовательской деятельности
«Какой вкус у воды?»	Дать представление о том, что вода не имеет собственного вкуса, но может принимать вкус некоторых растворённых в ней веществ. Развивать вкусовые ощущения, умение устанавливать простейшие причинно-следственные связи
«Какую форму принимает вода?»	Формировать представления детей о том, что вода жидкая и принимает форму того сосуда, в который её наливают. Развивать координацию движений, мыслительные процессы. Воспитывать бережное отношение к игровому оборудованию
«Во что превращаются снег и лёд?»	Показать детям, что снег и лёд в тепле тают и становятся водой; в талой воде есть мусор, она грязная. Развивать умение устанавливать связи между температурой воздуха и состоянием воды. Воспитывать интерес к неживой природе

Продолжение таблицы

<i>1</i>	<i>2</i>
«Как вода гулять отпра-вилась»	Дать представление о том, что воду можно собрать различ-ными предметами – губкой, пипеткой, грушей, салфеткой
«Как вытолк-нуть воду?»	Формировать представления о том, что уровень воды повы-шается, если в воду погружать предметы. Развивать мысли-тельные процессы, мелкую моторику, активизировать сло-варь (край, поднимается, опускается, выше, ниже)
«Как вода меняет цвет»	Дать детям представление о том, что вода меняет свою окраску при растворении в ней различных веществ. Активизировать сло-варь детей; развивать умение делать простейшие выводы
«Какой бы-вает песок?»	Способствовать накоплению представлений детей о свой-ствах песка (состоит из песчинок, пропускает воду; сухой – рассыпается, светлого цвета; сырой – липнет, принимает форму ёмкости, темнее по цвету). Развивать общую и мелкую моторику, тактильные ощущения, умение сравнивать, обозна-чать действия словом
«Где пря-чутся семена?»	Показать детям, где образуются семена растений; их отличие друг от друга по размеру, форме, окраске, издаваемым звукам в баноч-ках. Активизировать речь детей словами «семена, лёгкий, тяжё-лый, разлетаются, прячутся», развивать слуховое восприятие
«Волшебная бумага»	Познакомить детей с разной бумагой и некоторыми ее свой-ствами
«Почему ка-мешки тонут в воде?»	Формировать представления детей о том, что камни тонут в воде, потому что они тяжёлые. Развивать общую и мелкую моторику, умение устанавливать логическую связь между предметами, сортировать камушки по величине. Формиро-вать интерес к играм с природным материалом
«Тонет – не тонет»	Способствовать расширению знаний детей о свойствах пред-метов, сделанных из резины, пластмассы, дерева, стекла, же-леза; закрепить понятие у детей «тонет – не тонет», активизи-ровать речь и обогащать словарный запас у детей, развивать навыки взаимодействия со сверстниками в процессе совмест-ной деятельности
«Мой весе-лый, звонкий мяч»	Дать понятие, что легкие предметы не только плавают, но и могут «выпрыгивать» из воды; развивать смекалку, внима-ние, наблюдательность
«Водопад»	Дать представление о том, что вода может изменять направ-ление движения
«Как рисо-вать песком?»	Формировать представления детей о том, что с помощью рас-сыпания сухого песка можно создавать различные образы, а на влажном песке можно рисовать палочкой. Развивать мел-кую моторику, мыслительные процессы, фантазию. Воспиты-вать доброжелательное отношение детей друг к другу и к ра-ботам товарищей
«Почему раз-дувается пе-сок?»	Способствовать расширению представлений детей о свойстве сухого песка раздуваться в разные стороны. Развивать рече-вое дыхание, умение устанавливать простейшие причинно-следственные связи. Воспитывать интерес к опытнической деятельности

<i>1</i>	<i>2</i>
«Как отделить песок?»	Дать детям представление о том, что с помощью сита просеивается сухой песок, мелкие предметы отделяются от крупных. Развивать общую и мелкую моторику, умение устанавливать простейшие причинно-следственные связи
«Как мы дышим воздухом?»	Помочь детям выявить воздух; познакомить с таким его свойством, как невидимость. Обогащать словарь детей понятиями «невидимый, заполнять, пузырьки, вдыхать»; развивать умение устанавливать связь между предметами и делать простейшие выводы
«Где находится воздух?»	Дать детям представление о том, что внутри человека есть воздух, помочь его обнаружить. Развивать умение обозначать действия словами, устанавливать логическую связь между предметами
«Как заставить лодочку плыть?»	Познакомить детей с одним из свойств воздуха – движением (движение воздуха – это ветер), помочь образовать ветер, различать его силу

Организуя, показывая, предлагая малышу разные способы обследовательских действий: посмотреть, потрогать, погладить, подержать, попробовать на вкус и т. д.; мы помогаем освоить качества и свойства предметов и материалов, называя их, то есть стимулируем развитие активной речи. Так же способствуем развитию любознательности, развитию всех видов восприятия.

Важно помнить, что формирование интеллектуальной сферы ребенка осуществляется не только при целенаправленном руководстве взрослых, но и в свободной, самостоятельной практической деятельности.

В процессе свободного экспериментирования ребенок получает новую, порой неожиданную для него информацию, устанавливает практические связи между собственными действиями и явлениями окружающего мира, совершает своего рода открытие. Организуя игры с водой и песком, мы не только знакомим дошкольников со свойствами различных предметов и материалов, но и закрепляем элементарные представления о форме, величине, цвете предметов, развиваем мелкую моторику ребенка. Малыши очень любят такие игры. Песок мы пересыпаем из ладошки в ладошку, из совка в формочку, в него закапываем различные предметы и откапываем их, строим дорожки, горки и т. д. Формирование из песка можно считать началом конструирования, оно заставляет ребенка сосредоточиться.

Игры с водой вызывают положительные эмоции, способствуют внутренней расслабленности малыша.

Одним из условий решения задач по опытно-экспериментальной деятельности в детском саду является организация развивающей среды. Предметная среда окружает и оказывает влияние на ребенка уже с первых минут его жизни. Основными требованиями, предъявляемыми к среде, как развивающему средству, является обеспечение развития активной самостоятельной детской деятельности. Для того чтобы ребенок после проведения опытов в мини-лаборатории мог совместно с педагогом и

самостоятельно продолжить исследования изучаемой темы, в группе организованы подвижные уголки экспериментирования.

В уголке экспериментирования находится разнообразное оборудование:

- различные емкости, трубочки, поролон, лупы, вата, увеличительные стекла и т. д.;

- объекты живой и неживой природы: песок, ракушки, камешки, шишки, почва;

- различные материалы: бумага, ткань, магниты и т.д.

Все это повышает интерес к исследовательской деятельности, способствует развитию любознательности, наблюдательности.

При оборудовании уголка экспериментирования мы учитывали следующие требования:

- безопасность для жизни и здоровья детей;

- доступность расположения;

- достаточность.

Мы все знаем, что ни одну образовательную и воспитательную задачу нельзя успешно решить без плодотворного контакта с семьёй. Мы показали родителям наш уголок экспериментирования, рассказали, как важно способствовать удовлетворению познавательных интересов детей не только в детском саду, но и дома. Родители охотно участвуют в беседах и консультациях, помогают в пополнении необходимыми материалами. Тем самым создают условия для продуктивной детской работы, поддерживают и развивают в ребенке интерес к исследованиям и экспериментированию, делать маленькие открытия.

А для себя мы сделали вывод о том, что необходимо продолжать изучать методики экспериментирования более углублено. Современные дети живут и развиваются в эпоху информатизации. В условиях быстро меняющейся жизни от человека требуется не только владение знаниями, но и в первую очередь умение эти знания добывать самому, оперировать ими, мыслить самостоятельно и творчески.

Таким образом, анализ проведённой работы позволяет убедиться в целесообразности и эффективности построения педагогического процесса в соответствии с поставленной целью и задачами. Дошкольники научились простейшей экспериментальной деятельности с объектами неживой природы и делать простейшие выводы. В процессе экспериментирования у детей формируются не только интеллектуальные впечатления, но и развиваются умения работать в коллективе и самостоятельно.

Список литературы

1. Дыбина О.В. Творим, изменяем, преобразуем: занятия с дошкольниками / О.В. Дыбина. – М., 2002.
2. Дыбина О.В. Неизведанное рядом: занимательные опыты и эксперименты для дошкольников [Текст] / О.В. Дыбина, Н.П. Рахманова, В.В. Щетинина. – М.: ТЦ «Сфера», 2005.
3. Николаева С.Н. Ознакомление дошкольников с неживой природой. Природопользование в детском саду / С.Н. Николаева. – М.: Педагогическое общество России, 2003. – 80 с.
4. Организация экспериментальной деятельности дошкольников / под общ. ред. Л.Н. Прохоровой. – М.: АРКТИ. – 64 с.
5. Рыжова Н.А. Волшебница-вода [Текст] / Н.А. Рыжова. – М.: Линка-Пресс, 1997.

ФИЗИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ И ЗДОРОВЬЕ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДОО И УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Волкова Екатерина Александровна

инструктор по физическому воспитанию

МБДОУ «Танзыбейский Д/С»

п. Танзыбей, Красноярский край

магистрант

ФГБОУ ВО «Хакасский государственный

университет им. Н.Ф. Катанова»

г. Абакан, Республика Хакасия

Научный руководитель

Горбунова Олеся Федоровна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Хакасский государственный

университет им. Н.Ф. Катанова»

г. Абакан, Республика Хакасия

РАЗВИТИЕ СКОРОСТНО-СИЛОВЫХ КАЧЕСТВ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ПОДВИЖНЫХ ИГР

Аннотация: в статье представлены проблемы физического воспитания и развития скоростно-силовых качеств у детей дошкольного возраста. Отражены результаты эмпирического исследования и опытно-экспериментальной работы по использованию подвижных игр для развития скоростно-силовых качеств у дошкольников.

Ключевые слова: дошкольный возраст, физическое воспитание, физическое развитие, скоростно-силовые качества, подвижные игры.

Дошкольный возраст является решающим в формировании фундамента физического и психического здоровья человека. В этот период идет интенсивное развитие органов и функциональных систем организма, закладываются основные черты личности, отношение своему здоровью. В силу неблагоприятных экологических и социальных условий жизни проблема здоровья детей остается актуальной по сей день. Она должна решаться в первые годы жизни ребенка, так как именно в этом возрасте закладываются основы здоровья человека.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что психические процессы ребенка и его физические данные интенсивно развиваются в дошкольном возрасте. В это время происходит формирование новых психологических механизмов деятельности и поведения, начинают закладываться основы будущей личности. В это время происходит развитие всех жизненно важных органов и систем организма, совершен-

ствуются двигательные навыки и умения детей, служащие основой для их нормального физического и психического развития [3]. Дошкольный возраст – это период расширения опыта и усложнения деятельности, когда происходят изменения общего фона физического развития, что проявляется в улучшении подвижности, уравновешенности, устойчивости нервных процессов. Кроме того, необходимо отметить, что в период детства происходят процессы накопления резерва здоровья, то есть снижение частоты заболеваний, протекающих относительно легко и в большей степени без осложнений. В то же время у дошкольников может проявляться охранительное торможение, выражающееся в быстром утомлении, истощении и перегрузках. В связи с этим можно заключить, что добиться эффективного физического воспитания детей дошкольного возраста возможно только учитывая их возрастные особенности.

В связи с этим перед современными учеными и специалистами-практиками наиболее актуально стоит проблема эффективного развития и физического воспитания дошкольника в системе целостного гуманистического воздействия на личность, и, как следствие, обеспечение реализации права каждого ребенка на постоянное полное и максимальное физическое развитие [2].

Физическое воспитание – это вид воспитания, специфическим содержанием которого являются обучение движениям, воспитание физических качеств, овладение специальными физкультурными знаниями и формирование осознанной потребности в физкультурных занятиях. Физическое воспитание является основой для полноценного и гармоничного развития человека [1]. Правильное физическое воспитание – это одна из главных и важнейших задач современного общества.

Одной из задач физического воспитания дошкольников является своевременное развитие двигательных способностей. Проведенная диагностика развития двигательных навыков и способностей дошкольников на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Танзыбейский детский сад» показала, что у половины обследуемых детей уровень развития двигательных способностей находится на уровне ниже среднего. Кроме того, проведенная комплексная диагностика позволила зафиксировать превалирование низкого (75%) и среднего (17%) уровня физического развития у дошкольников, высокий уровень физического развития показали только 8% детей. Данный факт свидетельствует о низком уровне физического развития детей дошкольного возраста в условиях дошкольной образовательной организации. В связи с этим, данная проблема приобретает особую актуальность и социальную значимость.

Диагностика детей проходила по методике предложенной Н.Н. Кожуховой, Л.А. Рыжовой, М.М. Самодуровой.

Суть данных методик заключается в исследовании всех физических показателей соответствующих возрасту детей и программному содержанию.

Таким образом, исходя из результатов констатирующего этапа эксперимента, можно сделать вывод о том, что физическое развитие детей находится на низком и среднем уровне развития. Поэтому нами было принято решение о необходимости разработки методических рекомендаций для инструкторов по физическому воспитанию и воспитателей дошколь-

ных образовательных организации, с целью повышения уровня физического развития детей подготовительной к школе группы. А именно направленных на развитие скоростно-силовых качеств детей дошкольного возраста средствами подвижных игр.

Понятие «скоростно-силовые качества» обозначает способность ребенка к проявлению усилий максимальной мощности в кратчайший промежуток времени при сохранении оптимальной амплитуды движения [1].

Формирование и развитие скоростно-силовых качеств происходит неравномерно: более медленный темп отмечается в 4 года и от 5 до 6 лет, ускорение темпа фиксируется от 4 до 5 лет, значительное ускорение наблюдается в 6–7 лет. Выявление такой закономерности развития скоростно-силовых способностей немаловажно, т.к. именно в дошкольном возрасте формируется двигательный анализатор, закладывается фундамент будущих спортивных достижений, поэтому развивать скоростно-силовые способности детей необходимо начинать в данном возрасте [4].

Особенное значение в развитии скоростно-силовых качеств дошкольников имеют подвижные игры как сознательная, активная деятельность ребенка, в которой достижение цели возможно только при точном и своевременном соблюдении правил и выполнении заданий, являющихся обязательными для всех играющих. Подвижная игра – это упражнение, позволяющее подготовить детей к жизни [5].

Характерной чертой подвижных игр и эстафет является не только богатство и разнообразие движений, но и свобода их применения в разнообразных игровых ситуациях, что создает большие возможности для проявления инициативы и творчества. Подвижные игры имеют ярко выраженный эмоциональный характер. Играя, ребёнок испытывает радость от напряжения физических и умственных сил, необходимого для успеха.

Роль этого средства и метода физического воспитания трудно переоценить. В подвижных играх благодаря двигательной активности детей, могут усиливаться процессы обмена веществ, повышаться жизненный тонус, активизироваться состояние растущего организма. Благодаря таким играм у дошкольников происходит формирование морально-волевых качеств, приобретение опыта поведения и ориентировки в коллективе [6].

Инструктором по физическому воспитанию была отобрана и выстроена система подвижных игр, направленных на развитие разнообразие движений с учетом возрастных особенностей детей. В работе с детьми использовались такие игры, как «Мышеловка», «Мы веселые ребята», «Грибник», «Сороконожки», «Волк во рву», «Медведи и пчелы», «Охота на куropаток», «Мыльные пузыри», «Акула» и т. д. Также были организованы эстафеты: «Веселые соревнования», «Кто скорее?», «Быстрые и меткие», «Кузнечики», «Перетягивание каната», «Чья команда сделает лучше?», «Я – впереди!» и т. д. Подвижные игры проводились в спортивном зале во время занятий физической культуры, а также во время прогулок, спортивных праздников, досуговых мероприятий. Они всегда носили ярко выраженный эмоциональный характер, доставляли детям удовольствие, стимулировали их физическую активность. Играя, дети испытывают радость от напряжения физических и умственных сил, необходимых для успеха, эмоционально переживали выигрыш.

Повторная диагностика показала стабильную динамику в уровнях развития скоростно-силовых качеств у детей дошкольного возраста.

Дошкольный возраст имеет исключительно важное значение в жизни человека. В этот период закладывается фундамент здоровья, начинают развиваться разнообразные способности, формируются нравственные качества, складываются черты характера. От того, как воспитывается ребенок в эти годы, во многом зависит его будущее, эффективность дошкольного обучения, последующее формирование личности.

Список литературы

1. Здоровый дошкольник: Социально-оздоровительная технология XXI века / сост. Ю.Е. Антонов, М.Н. Кузнецова, Т.Ф. Саулина. – М.: Аркти, 2011. – 80 с.
2. Инструктор по физкультуре дошкольного образовательного учреждения: научно-практический журнал, 2013. – 189 с.
3. Инструктор по физкультуре дошкольного образовательного учреждения: научно-практический журнал, 2012. – 248 с.
4. Машенко М.В. Физическая культура дошкольника / М.В. Машенко, В.А. Шишкина. – Минск: Ураджай, 2011. – 156 с.
5. Реализация в ДОУ современных подходов к физическому развитию детей 2–7 лет [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://educationmanagers.ru/doshkol_noe_obrazovanie/realizaciya-v-dou-sovremennyh-podhodov-k-fizicheskomu-razvitiyu-detej-2-7-let/ (дата обращения: 21.04.2021).

Зубков Дмитрий Александрович

канд. пед. наук, доцент, ведущий научный сотрудник

Гатауллина Анастасия Сергеевна

аспирант

ФГБОУ ВО «Чайковский государственный
институт физической культуры»
г. Чайковский, Пермский край

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КИНЕЗИОЛОГИИ КАК НАУЧНОГО НАПРАВЛЕНИЯ В ОБЛАСТИ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: кинезиологические упражнения располагают значительным оздоровительным потенциалом, реализация которого помогает расширить границы физических возможностей ребенка, его познавательных процессов, формировать новые нейронные связи. В статье освещены сведения об организации физического воспитания в дошкольных учреждениях, а также представлен комплекс тестов, с помощью которого можно проанализировать уровень кинезиологического потенциала детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: кинезиология, физическое воспитание, дошкольный возраст, кинезиологические упражнения.

В настоящее время состояние здоровья детей является предметом первоочередной важности и одной из самых актуальных проблем общества, ведь именно подрастающее поколение является генофондом нации и

72 Дошкольное образование в ракурсе современных
методологических подходов и возрастных ценностей детей

определяет будущее страны. По данным РИА «Новости» в пресс-службе Роспотребнадзора, число абсолютно здоровых детей в России не превышает 12%, более чем у половины младших школьников есть хронические заболевания [6].

Физическое воспитание является составной частью воспитания личности, одной из сторон культуры человека и одним из главных способов формирования его здоровья. Дошкольное детство – период, когда закладываются базовые представления о здоровом образе жизни, формируется система ценностей как внутренняя опора человека, поэтому именно в дошкольный период общество должно уделять пристальное внимание условиям физического развития детей.

Основоположник педагогической системы В.А. Сухомлинский отмечал в своих трудах, что от физического здоровья детей зависит их духовная жизнь и мировоззрение, а также интеллектуальное развитие, которое характеризуется в прочности и закреплённости знаний об окружающем мире, в свою очередь, знания дают ребёнку веру в свои силы [8].

П.Ф. Лесгафт акцентировал, что воспитание ребёнка должно быть организовано на взаимосвязи умственной и физической деятельности. В процессе воспитания ребёнка необходимо чередование физических и умственных усилий, в таком варианте эффект от процесса обучения будет благоприятно сказываться на здоровье и на повышении качества и интенсивности интеллектуальной деятельности ребёнка [4].

Дошкольный возраст – это подготовительный этап для перехода ребёнка на следующую ступень обучения, которая отличается ведущим видом деятельности, и переходит с игрового на учебный. Это важный период для формирования личности ребёнка, его эмоционального, интеллектуального и физического развития. Он характеризуется увеличением самостоятельности и сменой социального окружения.

У детей в период дошкольного детства под воздействием обучения условные связи закрепляются и совершенствуются. Совершенствуются психофизические качества (жизненная ёмкость лёгких, сила мышц правой и левой кистей, становая сила) и повышается физическая подготовленность.

Психика детей отличается повышенной способностью к обучению, внимание становится более управляемым и устойчивым, возрастает интерес к соревновательной и игровой деятельности, где эта способность проявляется в наибольшей мере. Наличие приоритета эмоционального аспекта физкультурных занятий, эффекта радости, успеха, удовольствия, использование игровых и соревновательных методов в практике физического воспитания как одного из основных средств повышения двигательной активности, усиление мотива через стимулирование спортивной символикой, атрибутами, ритуалами, которые несут в себе функции информирования, агитации, награждения, широко используются в физическом воспитании детей дошкольного возраста [5].

Организация физического воспитания в дошкольных учреждениях основывается на физкультурно-оздоровительной работе, которая включает в себя:

- утреннюю гимнастику;
- спортивно-массовые мероприятия;
- подвижные игры;

- физкультминутки, паузы в режимных моментах группы в течение дня;
- закаливание;
- совместную организованную деятельность ребенка и его семьи;
- самостоятельную двигательную деятельность детей [7].

Движение является основой как психомоторного, так и физического развития воспитанников детских садов [10].

На сегодняшнее время огромное развитие получает наука о движении человека, которая именуется кинезиологией.

Термин «кинезиология» происходит от греческого слова «kinesis», обозначающего «движение» и «logos» – «наука, слово». В соответствии с этим определением кинезиология – это наука о развитии умственных способностей через определенные двигательные упражнения [9].

Кинезиология включает в себя два больших аспекта развития ребенка – это формирование двигательных действий и развитие умственных способностей [3].

Кинезиология – это наука о развитии головного мозга посредством движений. Универсальность её заключается в том, что через физические упражнения происходит улучшение когнитивного потенциала ребенка, посредством синхронизации работы обоих полушарий мозга. Здесь используются не только механические, но и психофизиологические принципы развития человека.

Кинезиологические упражнения – это комплекс движений, позволяющих активизировать межполушарное взаимодействие. Они способствуют развитию мозолистого тела, формируют пространственное представление, содействуют улучшению памяти и внимания, улучшают мыслительную деятельность, развивают мелкую и крупную моторику. Благодаря им происходит создание новых нейронных связей, что способствует улучшению работы головного мозга, отвечающего за формирование психических процессов и интеллекта [1].

В рамках кинезиологии рассматривается понятие «кинезиологический потенциал» человека (образ психофизического «Я»), который представляет собой сложный системно функционирующий комплекс производства целенаправленных двигательных действий с заданными количественными и качественными характеристиками, в составе которого условно выделены следующие компоненты: психологический, двигательно-координационный, биомеханический и морфофункциональный [3].

Необходимо учесть, что моторная деятельность детей дошкольного возраста характеризуется малой способностью управления своими двигательными действиями, которые регулируются психическими процессами, морфологическими данными ребенка и уровнем развития функциональных систем его организма [10].

Главными пунктами при организации кинезиологических упражнений являются:

- такие упражнения лучше всего включать во время стандартной работы образовательной деятельности детей;
- комплекс упражнений целесообразно проводить в начале занятия, перед интенсивной умственной нагрузкой;
- кинезиологические упражнения дают как скорый, так и накапливающийся эффект [1].

Двигательную подготовленность детей дошкольного возраста можно определить при помощи специально подобранных физических испытаний, которые ориентированы на определение степени развития скоростно-силовых способностей, гибкости, ловкости, координационных способностей.

В таблице 1 представлен комплекс тестов, который может быть использован для определения кинезиологического потенциала детей дошкольного возраста 5–6 лет.

Таблица 1

Комплекс тестов, направленных на анализ уровня
кинезиологического потенциала детей дошкольного возраста

Характеризуемые стороны морфофункционального развития организма	Испытания (тесты)
Двигательная подготовленность	<ul style="list-style-type: none">- челночный бег (3×10м)- приседания (1 мин)- подтягивание на высокой перекладине (кол – во раз)- прыжки на скакалке (1 мин)- сгибание и разгибание рук в упоре лежа (кол – во раз)- поднимание туловища из положения лежа (1 мин)

Психомоторное развитие дошкольников, как важный компонент кинезиологического потенциала, определяется, с одной стороны, их двигательными возможностями (уровнем проявления двигательных способностей и фондом двигательных навыков), с другой – умением рационально реализовать имеющийся кинезиологический потенциал.

Таким образом, занимаясь с детьми кинезиологическими упражнениями, можно в значительной степени повысить их уровень интеллекта, снизить стрессоустойчивость, лучше развивать мелкую и крупную моторику, вследствие чего улучшается мыслительная деятельность и речь, облегчается процесс письма и чтения именно за счет налаживания взаимосвязи между отделами мозга.

Список литературы

1. Деревягина Е.В. Использование нейропсихологических и кинезиологических приёмов в работе с детьми старшего дошкольного возраста при подготовке к школе / Е.В. Деревягина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://педталант.рф/>
2. Загrevская А.И. Актуализация кинезиологического потенциала студентов в условиях физкультурно-спортивного образования [Текст] / А.И. Загrevская // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2015. – №1 – С. 8–30.
3. Ирхин В.Н. Развитие идей образовательной кинезиологии в педагогической теории и практике [Текст] / В.Н. Ирхин // Вестник Владимирского государственного университета им. А.Г. и Н.Г. Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. – 2013. – №12. – С. 53–61.
4. Лубышева Л.И. Диверсификация понятий в методологии спортизированного физического воспитания [Текст] / Л.И. Лубышева // Теория и практика физической культуры. – 2019. – №3. – С. 3–6.

5. Нижегородцева Н.В. Психологические особенности детей с разным уровнем тревожности / Н.В. Нижегородцева, С.С. Тарасова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru>

6. РИА «Новости». Роспотребнадзор назвал число абсолютно здоровых детей в России // РИА «Новости» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ria.ru>

7. Семенова Т.А. Оздоровительные технологии физического воспитания и развития ребенка дошкольного возраста в образовательных организациях [Текст]: учебник / Т.А. Семенова. – М.: ООО «Научно-издательский центр Инфра-М», 2016. – 448 с.

8. Сухомлинский В.А. Школа и природа / В.А. Сухомлинский [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://dlib.eastview.com>

9. Чобану И.К. Что такое кинезиология? / И.К. Чобану [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://elibrary.ru>

10. Brian A. Motor competence levels and developmental delay in early childhood: a multi-center cross-sectional study conducted in the USA / A. Brian, A. Pennell, S. Taunton. URL: <https://paperity.org>

Ларионова Галина Васильевна
бакалавр, инструктор по физической культуре
Иванова Евгения Виторовна
бакалавр, педагог-психолог

МБДОУ «Д/С №205 «Новоград»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО ТЕМЕ «ПУЛЬС» В ЦИФРОВОЙ ЛАБОРАТОРИИ «НАУРАША»

Аннотация: в статье представлен сценарий спортивного мероприятия в работе с дошкольниками с использованием детской цифровой лаборатории «Наураша». Лаборатория представляет собой компьютерную программу, главный герой которой – мальчик Наураша, маленький учёный, исследователь, помощник педагогов и друг детей, увлечённый желанием познать мир. «Наураша» проводит с детьми ряд научных опытов и делится знаниями по заданной теме. Путешествуя по лаборатории вместе с ним, дети знакомятся с приборами для измерения и объектами-индикаторами, которые реагируют на результаты проведённых измерений с помощью датчика «Божья коровка». В двигательную деятельность мы попробовали интегрировать блок «Пульс». В перспективе хотим попробовать поработать с блоками «Сила» и «Температура».

Ключевые слова: цифровая лаборатория, пульс, двигательные умения и навыки, здоровый образ жизни, здоровье.

Актуальность.

В век цифровых технологий дошкольное образование не может обойтись без использования компьютерных технологий. Предметное окружение подрастающего поколения становится всё более насыщенно электронными игрушками, игровыми приставками, компьютерными играми, гаджетами. Дети «впитывают» в себя информацию путем просмотра

телепрограмм или с помощью интернет-ресурсов. Но не всегда эта информация достоверна и полезна.

Поэтому перед собой мы поставили цель найти оптимальные условия для развития у дошкольников познавательных интересов: способности узнавать новое, исследовать, думать. Изучив все преимущества цифровых лабораторий (Relab Kids, Наураша, EasySense Vu, PROLog), оценив возможности каждой, пришли к выводу, что использование цифровой лаборатории «Наураша» позволит детям дошкольного возраста в игровой форме познать азы мира физики, химии, биологии и в дальнейшем применять эти знания в двигательной деятельности.

Цель: расширение представления детей об устройстве и функционировании человеческого организма.

Задачи:

1. Учить измерять пульс человека, обратить внимание на взаимосвязь дыхания и сердцебиения, формировать навык чтения пиктографического письма.

2. Закрепить навык выполнения изученных упражнений фитбол-аэробики.

3. Способствовать развитию силы мышц рук, спины, брюшного пресса, мышц передней поверхности бедра. Развивать ловкость, ориентировку в пространстве и координацию движений.

4. Воспитывать умение эмоционального самовыражения, раскрепощенности и творчества в движениях.

5. Способствовать развитию интереса детей к исследованиям и экспериментам

Материалы: карты фиксации, фломастеры, фонендоскоп (2 шт.) цифровой лаборатории «Наураша».

Ход мероприятия.

Инструктор по физической культуре: Добрый день и добрый час, очень рада видеть вас. Сегодня мы проведем серьезное исследование.

– Сначала ответьте на вопрос, как вы думаете какого размера ваше сердце? (дети отвечали большое, маленькое или возможно среднее). И наше сердце такого же размера, что и наш кулак. Попробуйте разжимать и сжимать кулак, сможете долго? Оно выносливое и работает без устали день и ночь.

– Переверните свои карты, найдите цифру один и обведите свой кулак возле нее – это будет размер вашего сердечка (обводим, сравниваем).

– Как вы думаете, чье сердце бьется быстрее: ребенка или взрослого?

– Выберите себе в компанию одного взрослого, сравните и отметьте результат стрелками около цифры 2. Исследование завершится, как только одна из команд будет готова.

– В каких случаях сердце сильно бьется? (Ответы детей: если присесть, бегать или испугаться). Правильно, а еще сердце сильно бьется после физической нагрузки. Давайте включим режим «Игровые измерения», «Наураша» измерит ваш пульс (пульс у детей 5–7 лет – 80–120 ударов в минуту). Инструктор по физической культуре проводит измерение. Один из детей – «ученый-испытатель» – проводит измерение с помощью датчика, остальные дети – «ученые-наблюдатели» – отслеживают изменения

на экране. Дети делятся на малые группы (2–3 ребенка), проводят необходимым экспериментальную работу, пользуются датчиком по очереди.

Предлагаю отправиться в сказочную страну веселых роботов.

2 часть. Игровое упражнение с фитбольными мячами.

1. *«Крылья, ноги и хвосты».*

– Дети с фитболами встают в круг и начинают движение по кругу (качают или отбивают от пола мяч). По команде «Хвост» – сесть на мяч, «Крылья» – касаемся мяча рукой (это может быть ладонь, локоть), «Ноги» – ставим ногу на мяч (колени, стопа). Также могут быть команды: «Ухо», «Нос», «Лоб», «Спина».

2. *Под ритмичную музыку «Веселые роботы».*

– Сидя на мяче – пружиним, маршируем, шагаем вокруг себя приставным шагом влево затем вправо, встаём и обходим вокруг мяча влево, вправо.

– Сидя на мяче, пружиним – ноги вместе – врозь, встаём то влево, то вправо, придерживая мяч рукой, два присева на мяч с отскоком.

– И.П.: стоя, держим мяч внизу: мяч вверх – вдох, вниз – выдох.

3. *«Проверка связи».*

– И.П.: сидя на мяче руки в стороны: повороты верхней части туловища влево вправо.

– И.П.: сидя на мяче руки внизу: подъёмы ног поочередно.

4. *«Заводим».*

– И.П.: сидя на мяче руки согнуты в локтях: шагаем вперёд, скатываемся спиной с мяча до уровня лопаток, шагаем назад, закатываясь на мяч

5. *«Мостик».*

– И.П.: сидя на мяче – руки на пояс: шагаем вперёд, скатываемся спиной с мяча до уровня лопаток: поднимаем и опускаем таз.

6. *«Жуки».*

– И.П.: лёжа животом на мяче: перекаты влево, вправо руки и ноги касаются пола.

7. *«Планка».*

– И.П.: лёжа на мяче, ноги прямые, руки на полу: удерживать тело прямо.

8. *«Загораем».*

– И.П.: лёжа на мяче, ноги прямые, руки на полу: удерживать тело прямо, сгибаем ноги в коленях поочередно

9. *«Пловец».*

– И.П.: лёжа на мяче, ноги прямые, руки на полу: удерживать тело прямо, поднимаем прямые ноги поочередно.

10. *«Пловец».*

– И.П.: лёжа на мяче, ноги в упоре на полу, руки прямые вверху по диагонали: поочередно поднимаем руки.

11. *«Качели».*

– И.П.: лёжа на мяче, ноги прямые, руки на полу: удерживать тело прямо: сгибаем, разгибаем руки в локтях.

12. *«Дельфин».*

– И.П.: руки на полу в упоре, голени ног на мяче: подкатить ногами мяч к рукам в И.П.:

13. *«Перочинный ножик».*

– И.П.: лёжа на полу, на спине, мяч за головой придерживаем руками: поднимаем прямые ноги – касаемся мяча в И.П.:

– И.П.: лёжа на полу, на спине руки в стороны, ноги согнуты в коленях, мяч зажат между стопами: выпрямляем и сгибаем ноги в коленях.

15. «Клубочек».

– И.П.: лёжа на полу, на спине, обхватить мяч руками и ногами: перекаты на спине.

16. «Потянемся».

– И.П.: сидя ноги в стороны: откатить мяч вперёд – потянуться в И.П.:

Инструктор по физической культуре. Снова включим режим «Игровые измерения», «Наураша» измерит ваш пульс после нагрузки (пульс у детей 5–7 лет – 120–150 ударов в минуту). Послушайте друг у друга сердцебиение. На передней части запястья, со стороны большого пальца, рядом с первым большим сухожилием. Мягко нажмите кончиками и указательными и среднего пальцем и посчитайте пульс в течение 30 секунд, затем умножьте на два, чтобы получить частоту пульса (кто затрудняется помочь детям).

Самостоятельное экспериментирование детей. На мольберт фиксируют свои наблюдения, маркером обводят свой кулачок (карта №1)

– Как вы думаете, чье сердце бьется быстрее: ребенка или взрослого? Дошколята выбирают себе в компанию одного взрослого (воспитателя или инструктора по физической культуре), сравнивают и отмечают результат стрелками (карта №2). Дошколята отмечают, что у детей сердце чаще бьется, чем у взрослых (карта №3).

Подведение итога. Почему у разных людей разный пульс?

Все люди разные, и сердце у всех бьется по-разному. Все зависит от того, что мы делаем в данный момент: отдыхаем, спим, поднимаемся по лестнице или грустим. Наше сердце реагирует на любые изменения и волнения человека. Когда мы плачем, волнуемся, бежим или прыгаем, наше сердце бьется сильнее.

Игра «Вопрос – ответ».

– Какого размера ваше сердце? (С кулак.)

– Что делает сердце в организме? (Качает кровь.)

– Как услышать песенку своего сердца? (Положить пальцы на запястье, горло или висок.)

– Как сохранить свое сердце? (Заниматься физкультурой, бывать на свежем воздухе, есть полезные продукты и т. д.)

Применение данной цифровой лаборатории в «Новограде» на физкультурных занятиях оправданно и позволяет интегрировать образовательную область «Физическое развитие» с «Познавательной», «Речевой» областями.

Список литературы

1. Сайкина Е.Г. Фитбол-аэробика для детей «Танцы на мячах»: учебно-методическое пособие / Е.Г. Сайкина, С.В. Кузьмина. – СПб., 2008.
2. Дошкольник и компьютер: медико-гигиенические рекомендации / под ред. Л.А. Леоновой [и др.]. – М.: МОДЭК, 2004.
3. Информационные материалы к комплексу «Цифровая лаборатория для дошкольников и младших школьников «Наураша в стране Наурандии».
4. Шутяева Е.В. Наураша в стране Наурандии / Е.В. Шутяева. – М., 2015.

Пронина Наталья Андреевна

канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У ДОШКОЛЬНИКОВ

***Аннотация:** в статье описывается формирование здорового образа жизни у детей дошкольного возраста. Предложен комплекс мер по формированию ЗОЖ, который выполняет педагог, психолог и родители.*

***Ключевые слова:** дети, дошкольники, дошкольный возраст, семья, здоровый образ жизни.*

Здоровье – великая ценность, которая принадлежит человеку по праву рождения, но люди не слишком ценят этот дар, с малых лет ребенок, видя негативный пример взрослых, ест вредный и калорийный фаст-фуд, ведет малоподвижный образ жизни, проводит длительное время за компьютером или планшетом, которые негативно влияют на зрение. Ученые бьют тревогу: 15% детей в России имеют избыточную массу тела.

Дошкольный возраст наиболее благоприятен для формирования здорового образа жизни. То, что было заложено в детстве, человек пронесет через всю жизнь и привьет полезные привычки последующему поколению.

Под здоровьем мы будем понимать «состояние физического, духовного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов» [5].

Выделяют физическое, психическое и социальное здоровье.

Вопросами здорового образа жизни интересовались многие врачи и физиологи: В.М. Бехтерев, И.П. Павлов, Н.И. Пирогов, И.М. Сеченов и др. Внесли педагогическое обоснование основ здорового образа жизни детей В.П. Вахтеров, Н.К. Крупская, П.Ф. Лесгафт, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский.

Приобщение детей дошкольного возраста тема очень актуальная, она беспокоит умы многих современных исследователей: С.А. Бурда [1], Л.А. Бурухина [2], О.А. Парфенова [4] и др.

Под здоровым образом жизни мы вслед за В.И. Дубровским будем понимать следующее: «Активная деятельность людей, направленная на сохранение и укрепление здоровья как условие и предпосылки осуществления и развития других сторон и аспектов образа жизни, на преодоление негативных факторов, возникновение и развитие заболеваний, оптимального использования в интересах охраны и улучшения здоровья социальных и природных условий и факторов образа жизни. В более узком и конкретном виде – максимально благоприятное для общественного и индивидуального здоровья проявления медицинской активности» [3, с. 35].

Воспитатель играет очень важную роль в жизни дошкольника. Педагог должен владеть знаниями о здоровом образе жизни, способах и приемах укрепления здоровья, закаливания, индивидуальных и возрастных особенностях детей дошкольного возраста, закономерностей развития

дошкольников, специфики профессионально-педагогической деятельности по формированию здорового образа жизни в ДОО, факторов, влияющих на здоровье дошкольника.

Педагог должен уметь укреплять свое здоровье и здоровье своих подопечных, использовать двигательную активность детей в повседневной жизни, приобщать дошкольников к здоровому образу жизни, осуществлять проектирование и мониторинг физического развития детей, владеть навыками организации развивающей предметно-пространственной среды и физкультурно-оздоровительной деятельности в дошкольной организации и в семье, уметь привлечь родителей к формированию здорового образа жизни у детей.

Разработка программы по формированию здорового образа жизни является неотъемлемой частью воспитательной работы и формирования человеческой личности. Формирование здорового образа жизни нужно осуществлять незаметно, с помощью игры, вырабатывая у ребенка полезные привычки, которые он пронесет через всю жизнь.

Ежедневная утренняя гимнастика развивает сноровку, укрепляет здоровье, дарит хорошее настроение на весь день.

Большое значение для формирования представлений у дошкольника о здоровом образе жизни играют подвижные игры. Их может организовывать или воспитатель, или сами дети в зависимости от возраста детей. Проводить их можно во время прогулок, на специальных занятиях, между занятиями.

Целью физкультурных занятий является укрепление здоровья ребенка. Этому способствуют выполнение разнообразных физических упражнений, развивающих гибкость, ловкость, хорошую координацию движений, силу и выносливость. Время от времени комплекс упражнений следует менять на новый, чтобы у детей не было привыкания.

Развить интерес ребенка к здоровому образу жизни можно через разные виды спортивной деятельности: утреннюю гимнастику, корригирующую гимнастику после сна, спортивные игры, спортивные праздники и мероприятия, подвижные игры на прогулке.

Воспитатель может применять различные методические приемы при работе с детьми:

- применение художественной литературы способствует развитию здорового образа жизни: можно использовать чтение воспитателем рассказов, выучивание детьми стихов, потешек и прибауток, разгадывание загадок, также можно применить инсценированные литературных произведений;

- рассказы и беседы воспитателя о пользе здорового образа жизни способствуют усвоению знаний детьми;

- рассматривание иллюстраций, картин, плакатов способствует лучшему запоминанию информации и мотивирует дошкольников на то, чтобы они также придерживались здорового образа жизни;

- использование дидактических, ролевых и сюжетных игр;

- утренняя гимнастика и физкультминутки, которые можно проводить в творческой форме, с привлечением любимых героев из мультфильмов;

- самомассаж выполняется под руководством воспитателя, который показывает несложные приемы;

- пальчиковая и дыхательная гимнастика способствует развитию мелкой моторики и укреплению здоровья, упражнения демонстрирует инструктор по физической культуре.

Обязательно в работе с дошкольниками использовать такие приемы, как похвала и создание ситуации успеха, тогда дети будут стараться правильно выполнять упражнения, и у них сформируется правильная привычка.

Необходимо проводить активную работу с семьей по формированию у детей здорового образа жизни. Так можно проводить дни здоровья, где родители смогут принять участие в различных спортивных играх и соревнованиях, привлекать родителей в качестве соавторов для выпуска газет, посвященных здоровому образу жизни. Если есть родители, занимающиеся каким видом спорта или танцами, то можно организовать кружковую работу.

Очень познавательны для родителей круглые столы. Для их организации можно привлечь других специалистов детского сада: медицинскую сестру, преподавателя физкультуры.

Совместные туристические походы и прогулки способствуют развитию координации движений, силу, ловкость и выносливость, чистый воздух полезен всем: и детям, и взрослым, на таких занятиях у детей формируется чувство прекрасного, появляется любовь к природе родного края.

Дни открытых дверей позволяют родителям присутствовать на любом физкультурном мероприятии, проводимом в детском саду, и принять в нем активное участие.

С родителями также проводятся индивидуальные беседы и консультации со специалистами по поводу физического и психического здоровья детей.

Родители должны показывать детям положительный пример, вести здоровый образ жизни, регулярно заниматься спортом, правильно питаться и не иметь вредных привычек. Ведь дети с детства усваивают те правила и нормы, которые были в их семье.

Очень важно также психологическое здоровье. Психолог может провести диагностическую работу по выявлению индивидуальных особенностей и соответствию возрастной норме, провести различные тренинги, консультации с родителями.

Таким образом, формирование здорового образа жизни – сложный и длительный процесс, начало которого находится в детстве. Важно, чтобы взрослые, родители и воспитатели детского сада, работали сообща и формировали полезные привычки ответственного отношения к главной ценности человека – своему здоровью. Очень важно развивать в детях активность и самостоятельность в этом вопросе.

Список литературы

1. Бурда С.А. Формирование здорового образа жизни детей дошкольного возраста [Текст] / С.А. Бурда, Н.Н. Кривунец // Молодой ученый. – 2018. – №46.2 (232.2). – С. 17–22 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/232/54074/> (дата обращения: 04.05.2021).
2. Бурухина Л.А. Взаимодействие ДОО и семьи в вопросах физического развития дошкольников и формирования у них навыков здорового образа жизни [Текст] / Л.А. Бурухина, О.Н. Бритвина, Н.В. Третьякова // Эксперимент и инновации в школе. – 2014. – №6. – С. 8–11.
3. Дубровский В.И. Валеология здорового образа жизни [Текст] / В.И. Дубровский. – М.: Флинта, 2016. – 560 с.
4. Парфенова О.А. Приобщение детей дошкольного возраста к здоровому образу жизни через активный отдых [Текст] / О.А. Парфенова // Проблемы педагогики. – 2017. – №5 (28). – С. 54–56.
5. Устав Всемирной организации здравоохранения (Нью-Йорк, 22 июля 1946 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://docs.cntd.ru/document/901977493>

ПОЗИТИВНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Бабина Кристина Витальевна

студентка

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

РОДИТЕЛЬСКИЙ КЛУБ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ

***Аннотация:** исходя из опыта мировой практики психологической помощи детям и их родителям, трудные проблемы с детьми вполне разрешимы, если удастся создать благоприятный климат общения в семье. Эффективная работа по нормализации детско-родительских отношений может проводиться в условиях ДОО, при сопровождении психолога, в рамках родительского клуба. В статье описывается деятельность родительского клуба на базе детского сада как инновационной формы психолого-педагогической работы. Задача психолога заключается в разработке форм взаимодействия с семьями воспитанников, пропаганде психологических знаний, привлечении внимания родителей к ребёнку, освещении последствий деструктивных отношений с ребёнком и др.*

***Ключевые слова:** детско-родительские отношения, родительский клуб, семейное воспитание.*

На современном этапе развития психологической науки проблема нарушения детско-родительских отношений характеризуется особой остротой. Негативным последствием развития общества явилось, во-первых, снижение родительской инициативы со склонностью родителей к перекладыванию ответственности за образование и воспитание своего ребёнка на «третьих лиц», которыми стали учреждения образования, во-вторых, сокращение временных интервалов взаимодействия родителей с детьми, в-третьих, отсутствие интереса взрослых к вопросам психолого-педагогической культуры семейных отношений, всё это повлияло на качество детско-родительских отношений [3]. Многие исследователи отмечают кризис института семьи и снижение внутрисемейных связей, что отрицательным образом сказывается на психическом здоровье детей. Перечисленные тенденции обуславливают необходимость поиска и применения новых подходов и методов, направленных на развитие семейных отношений, их оптимизацию, устранение деструктивных проявлений и др.

В связи с остро стоящими проблемами в сфере детско-родительских отношений перед психологами практиками ставится задача осуществления грамотной психолого-педагогической помощи по гармонизации внутрисемейной обстановки. В психологической литературе определены следующие модели помощи психолога семье: медицинская, педагогическая, социальная и психологическая.

Медицинская модель рассматривает как основу всех трудностей в семье болезнь. Основной задачей, способствующей налаживанию семенных взаимоотношений, видится лечение больных и адаптация здоровых членов к больным.

Педагогическая модель в основе трудностей детско-родительских отношений видит недостаточную педагогическую компетентность родителей по вопросам воспитания детей. Основная задача – анализ жизни психолого-педагогической культуры родителей, к расширению и восстановлению воспитательного потенциала семьи, к активному включению родителей в процесс социального воспитания детей.

Социальная модель помощи психолога семье используется в тех случаях, когда нарушение внутрисемейной обстановки является результатом неблагоприятных внешних обстоятельств. Основная задача – анализ жизненной ситуации, рекомендации по налаживанию семейных отношений с возможным вмешательством организацией и государственных структур.

Психологическая модель используется, когда причины нарушения отношений родителей с детьми лежат в области общения, личностных особенностей членов семьи и др. Работа психолога предполагает анализ семейной ситуации, психодиагностику личности, диагностику семейных взаимоотношений. Практическая помощь оказывается по следующим направлениям: оптимизация стиля семейного воспитания, развитие социального и эмоционального интеллекта и др. [1].

Работа по развитию детско-родительских отношений может вестись в условиях дошкольной образовательной организации. Тесное взаимодействие двух воспитательных институтов – семьи и дошкольной организации – с целью развития личности ребёнка сообразно его возможностям и способностям, является эффективным фактором развития детско-родительских отношений.

В распоряжении специалистов ДОО имеется возможность использовать всё многообразие форм взаимодействия детского сада с семьёй, которые прошли длительный путь в своём становлении и развитии. Основными факторами, определяющими их изменение и расширение, считаются, влияние времени, новый социальный строй, шагнувший вперёд научно-технический прогресс и экономическое положение общества.

В настоящий момент в психолого-педагогической литературе имеется обширный набор форм взаимодействия ДОО и семьи, многие из которых на протяжении времени доказали свою эффективность. При этом успешность налаживания партнёрских, доверительных отношений между детским садом и семьёй во многом зависит от того, насколько специалисты внедряют в свою профессиональную деятельность новые формы взаимодействия. Неоспоримый плюс новых форм работы с семьёй заключается в их огромном потенциале, призванном заинтересовать родителей и создать условия для их активного включения в образовательно-воспитательный процесс современной дошкольной образовательной организации.

Для осуществления гибкого и дифференцированного подхода к семьям воспитанников ДОО особой популярностью пользуется инновационная форма работы – родительский клуб, который создаётся на базе детского сада. Формат клуба позволяет объединить людей со схожими интересами, вопросами и трудностями. Анализ семейных ситуаций в группе помогает родителю взглянуть на себя со стороны, «глазами других», и тем самым как объективизировать своё поведение. По мнению Л.А. Петровской, именно групповые формы работы «стали подлинным знаменем

времени как в силу экономичности, так и в силу своей эффективности, в ряде случаев более высокой по сравнению с индивидуальной работой» [2].

Процесс организации родительского клуба предполагает использование разных направлений профессиональной деятельности педагога-психолога, таких как диагностическое, консультативное, просветительское и коррекционно-развивающее.

Сущность диагностического направления заключается в использовании методов и методик, направленных на определение специфики детско-родительских отношений, особенностей эмоционально-личностной сферы детей. Впоследствии данное направление работы позволяет определить и уровень динамики развития отношений с родителями у детей как итог работы клуба.

Просветительская деятельность педагога-психолога связана с привлечением участников клуба к психологическим знаниям с последующим включением их в структуру жизнедеятельности. Для реализации данного направления можно использовать лекции, беседы, на которых педагог-психолог мог бы передавать теоретические знания в области психологии и педагогики, а также семинары-практикумы, на которых происходило бы закрепление пройденных тем, формирование умений и навыков использования психологических знаний в повседневной жизни, в общении с ребёнком.

Консультативная помощь способствует установлению доверительных отношений между детьми и родителями, обогащения родителей моделями поведения в конкретных ситуациях и др.

Коррекционно-развивающая работа строится на основании выявленных в процессе диагностического обследования проблем. Данных вид работы может быть направлен на развитие способности родителей к проявлению положительных эмоций к детям, сплочению родителей, на формирование способности к рефлексии и др.

Таким образом, организация родительского клуба на базе ДОО предоставляет большие возможности по оказанию эффективной помощи по сохранению и восстановлению гармоничных детско-родительских отношений.

Список литературы

1. Алексеева Е.Е. Психологические проблемы детей дошкольного возраста. Как помочь ребенку? [Текст] / Е.Е. Алексеева. – СПб.: Речь, 2008. – 283 с.
2. Марковская И.М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми / И.М. Марковская. – СПб.: Речь, 2005. – 150 с., илл.
3. Соснина Н.В. Взаимодействие дошкольного образовательного учреждения с семьей / Н.В. Соснина, Е.М. Старобина // Человек и образование. – 2010. – №4. – С. 25–29.

Ганюшина Елена Валентиновна

заместитель директора

МКОУ «Центр образования №10»

г. Новомосковск, Тульская область

магистрант

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

Шалагинова Ксения Сергеевна

канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

DOI 10.31483/r-98516

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗИТИВНОГО ОБРАЗА «Я» ДОШКОЛЬНИКА КАК УСЛОВИЕ ЕГО УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Аннотация: в статье рассматривается модель формирования позитивного образа «Я» у дошкольников. Выбор данной темы обусловлен тем фактором, что на современном этапе развития России в силу различных социально-политических причин общество почти утратило интерес к поиску новых способов организации условий, содействующих развитию личности, сензитивности к социализации. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что необходимые преобразования в системе дошкольного образования и определение акцента на формирование образа «Я» обусловлены противоречиями между потребностью общества в личности, раскрепощенной и уверенной в себе, делающей ответственный выбор и адаптирующейся к сложившимся условиям жизни; между необходимостью обеспечения личностного развития, мотивации к успеху самого ученика и сохранением приоритета программ, учителей в образовательном процессе общеобразовательной школы; между декларируемой идеей гуманизации образования и недостаточной проработкой образовательных условий, способствующих формированию положительной самооценки. Основная цель исследования данной проблемы – найти и построить систему специально организованных условий, способствующих развитию культуры личности, а также разработать стратегию воспитания молодого поколения. Предлагаемая программа развития личности ребенка будет основана на системном подходе, ориентирована на личность и деятельность, в том числе на различные средства и методы воспитательной работы через игру, что положительно повлияет на имидж дошкольника.

Ключевые слова: позитивный образ «Я», дошкольники, социализация.

В настоящее время проблема социализации детей приобрела небывалую актуальность в связи с динамично меняющимся обществом и потребностями в нем. Основная задача педагогов и родителей – сформировать у ребенка положительный образ «Я», необходимый ему для адаптации,

**86 Дошкольное образование в ракурсе современных
методологических подходов и возрастных ценностей детей**

социализации и комфортного проживания в современной среде. За основу своего исследования мы взяли концепцию Р. Бернса. Его понимание «самооценки» связано с идеей самооценки как набора установок «по отношению к самому себе» и как суммы всех представлений индивида.

Это, по мнению Р. Бернса, следует из выделения описательной и оценочной составляющих «образа Я». Описательной составляющей соответствует термин «картина Я», а составляющей, связанной с отношением к себе или к отдельным своим качествам – термин «самооценка», или «принятие себя». По мнению Р. Берна [1], «образ Я» определяет не просто то, что собой представляет индивид, но и то, что он о себе думает, как смотрит на свое деятельное начало и возможности развития в будущем. Самооценка – это оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей, и в дошкольном возрасте она является важной составляющей личности ребенка.

Это связано с тем, что одной из важных характеристик развития дошкольника как личности является формирование адекватной самооценки на данном этапе его роста. Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования предполагают наличие у детей таких качеств: «Ребенок способен к произвольным усилиям, может соблюдать социальные нормы поведения и правила в различных видах деятельности, во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками» [3].

Основная задача родителей и учителей – развить у ребенка адекватную самооценку, уверенность в себе, а также создать такие условия, в которых можно будет раскрыть и реализовать потенциал каждого ребенка, взяв в учет его индивидуальность, что, в свою очередь, приведет к успешной социализации в обществе. Для эффективной организации указанного выше процесса формирования позитивного образа «Я» у детей дошкольного возраста на основе анализа педагогической литературы нами была разработана модель управления процессом формирования позитивного образа «Я» у детей дошкольного возраста, которая способствует гармоничному развитию дошкольника [4].

При разработке модели формирования у дошкольников позитивного образа «я» мы опирались на аксиологический, личностный и герменевтический подход. Повышенное внимание к личности ребенка в образовательном процессе дошкольного образования (личностно-ориентированный подход); направленность педагогической помощи на нравственные ценности общества (аксиологический подход); характер и содержание педагогической помощи (герменевтический подход). Также нами была подобрана и реализована диагностическая программа, результаты которой показали необходимость формирования позитивного образа «Я» дошкольников, а также повышения уверенности и самооценки детей [2].

Если говорить о данной модели, то все содержащиеся в ней блоки взаимосвязаны и раскрывают внутреннюю структуру процесса педагогической помощи в формировании образа «Я» дошкольника. Блоки формирования образа «Я» у дошкольника обеспечивают целостность и управляемость образовательного процесса, так как выполняют следующие функции: мотивационную, личностно-ориентированную, деятельностную, рефлексивную.

Формирование позитивного образа «Я» у дошкольников предполагает единство трех этапов.

Первый этап нами назван «Встреча с проблемой». На данном этапе наша работа заключается, прежде всего, в решении блока информационно-образовательных задач, направленных на ознакомление психологов-педагогов с сутью проблемы, основными теориями, современным подходом к проблеме самооценки и позитивным образом «Я». Изначально, наполняя этот этап содержанием, мы ориентировались на сочетание теоретических и практических занятий.

Первый этап нашей программы посвящен ряду основных вопросов. Рассматривая теоретический материал, его участники сразу же подкрепляют полученные знания выполнением практического упражнения, задания, прохождением анкеты и т. д.

Второй этап направлен на углубление понимания различных направлений формирования позитивного образа «Я», а также на проверку имеющихся знаний, навыков и личной мотивации, на готовность формировать и поддерживать самооценку дошкольников, их готовность к совместной деятельности. На этом уровне мы предполагаем разработку компонентов, указанных в модели, путем посещения участников индивидуальных консультаций, тренингов.

Третий этап – практический, предполагает апробацию педагогами накопленных знаний, умений и навыков на практике. С этой целью разработан обучающий семинар «Мы рисуем».

Подробнее опишем программу занятий, ориентированную на формирование позитивного образа «Я» дошкольника, в таблице 1.

Таблица 1

Программа занятий

<i>Модель формирования позитивного образа «Я» дошкольников</i>	
<i>Для детей</i>	<i>Для родителей и педагогов</i>
Тренинговые упражнения	Лекция «Успешная социализация детей дошкольников»
Мини-лекции в игровой форме	Мастер класс для педагогов и родителей
Индивидуальные консультации	Разработка рекомендаций по формированию позитивного образа «Я» дошкольника
Практический мини-курс «Мы рисуем»	Практический мини-курс «Успешность наших детей зависит от нас»

Приведем пример одного из занятий курса в таблице 2 (блок для дошкольников).

Для оценки эффективности предложенной нами программы было проведено контрольное исследование по одной из выбранных методик, соответствующей тематике исследования.

Сравнительный анализ результатов диагностики самооценки и позитивного образа «Я» дошкольников по методике «Нарисуй себя» до и после реализации модели представлен в таблице 3 и на рисунке 1.

Для оценки эффективности проведенного исследования на уровне аффективного компонента образа «Я» дошкольника, предполагающего оценку самоуважения и самопринятия, нами на контрольном этапе исследования использован тот же пакет методик.

Таблица 2

Тематическое планирование занятий

Занятие 2	«Мое настроение» Выявление уровня самооценки	<p><i>Ритуал приветствия</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Упражнение «Мое настроение». 2. Упражнение «Улыбка по кругу». 3. Упражнение «Звук моего настроения». 4. Упражнение «Идеальный рисунок». 5. Упражнение «Здесь и теперь». 6. Упражнение «Дневник побед». 7. Обсуждение занятия, рефлексия. <p>Ритуал прощания</p>	Музыкальный центр, листы формата А4, краски, карандаши, кисти, экран настроения, таблички с эмоциями (улыбка, грусть, безразличие)
-----------	---	---	--

Таблица 3

Сравнительный анализ результатов диагностики самооценки и позитивного образа «Я» дошкольников по методике «Нарисуй себя» до и после реализации модели

Этап исследования	Уровень самопринятия дошкольника (аффективный компонент модели)				
	Адекватное позитивное отношение к себе	Завышенная самооценка	Заниженная самооценка	Негативное отношение к себе	Полное неприятие себя
До программы	27%	46%	18%	9%	0
После программы	40%	46%	9%	5%	0

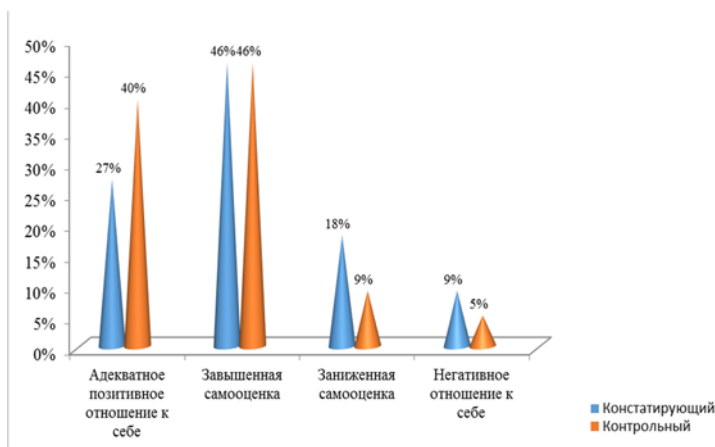


Рис. 1. Сравнительный анализ результатов диагностики самооценки и позитивного образа «Я» дошкольников по методике «Нарисуй себя» до и после реализации модели

Сравнительный анализ результатов диагностики дошкольников по методике «Нарисуй себя» до и после проведения программы, представленной в таблице 3 и на рисунке 1, позволяет говорить о положительной динамике: снижении числа дошкольников с заниженной самооценкой и негативным отношением к себе, а также об адекватном принятии себя. Из чего мы можем сделать вывод о грамотно составленной и эффективной программе формирования позитивного образа «Я» дошкольника.

Таким образом, при реализации предложенной нами модели следует подчеркнуть важность двух составляющих. Речь идет о деятельности, в которую вовлекается дошкольник, с одной стороны, и той системе оценок, которые получает ребенок от взрослых (родителей, воспитателей) и сверстников.

Список литературы

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М.: Прогресс, 2016. – 422 с.
2. Божович Л.И. Проблемы формирования личности в детском возрасте / Л.И. Божович. – М.: МПСИ, 2014. – 349 с.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 2017. – 301 с.
4. Смирнова Е.О. Психология ребенка / Е.О. Смирнова. – М., 2017. – 310 с.

Гончарова Ирина Викторовна
воспитатель

Семенова Наталья Георгиевна
воспитатель

Арепьева Лариса Владимировна
инструктор по физической культуре

МБДОУ «Д/С №15 «Дюймовочка»
Старооскольского городского округа
г. Старый Оскол, Белгородская область

ФОРМИРОВАНИЕ БАЗОВЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: в статье обосновывается важность игровой деятельности для формирования и развития у детей дошкольного возраста базовых коммуникативных навыков. Коммуникативные навыки развиваются у детей в повседневной деятельности, а также в дидактических, подвижных, сюжетно-ролевых играх. Наиболее интенсивно коммуникативное развитие ребенка проходит в дошкольный период, ведь первый опыт общения во многом определяет характер отношения к себе и другим, в целом к миру.

Ключевые слова: коммуникация, формирование, игра, дошкольники.

ФГОС дошкольного образования одним из направлений деятельности дошкольной образовательной организации определяет социально-комму-

никативное развитие дошкольников как ведущий момент развития общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками, формирования готовности к совместной работе, усвоения общепринятых мерок и ценностей, принятых в обществе. Детям дошкольного возраста необходимо понимать, что именно сказать и в какой форме выразить мысль, отдавать себе отчет в том, как другие будут воспринимать сказанное, уметь внимательно слушать и слышать собеседника.

Игры, нацеленные на составление и становление развития всевозможных сторон коммуникации, считаются одними из действенных методик формирования ведущих коммуникативных способностей у ребят дошкольного возраста. Игра даёт дошкольникам возможность уточнить, зафиксировать, расширить социально-коммуникативный навык.

Подвижные игры оказывают благоприятное воздействие на общее развитие детей, дают возможность общаться друг с другом, доверять, сопереживать, помогают высказать ребенку собственную оригинальность, позволяют увидеть в сверстнике равноценную личность.

Дидактические игры и игры-драматизации учат принимать участие в групповом разговоре, приобретать навыки вежливого общения. В самостоятельной деятельности обеспечивают возможность саморазвития ребенка, который свободно выбирает деятельность, отвечающую его способностям и интересам. Общение взрослых с детьми должно быть с размеренной интонацией, проявлением внимания к любому дошкольнику.

Словесные игры воспитывают внимательность к сказанному партнером по игре. В подвижных играх случается игровое перевоплощение в животных, подражание трудовым будням людей. Критерии игры обязывают соблюдать последовательность, выслушивать друг друга. В сюжетно-ролевых играх идет укрепление способностей межличностного общения, улучшение разговорной речи, укрепление познаний и общепризнанных мерок поведения в обществе. Ребята приобретают общественный навык взаимодействия с другими людьми. Они на личном эксперименте убеждаются, как принципиально искусно налаживать контакты с окружающими.

Дети с большим желанием принимают участие в играх. После такой совместной деятельности у дошкольников улучшается настроение, дети меньше ссорятся. Играя, дети учатся взаимодействию со сверстниками. Подвижные игры помогали детям почувствовать друг друга, развивали эмпатию. Игры способствовали сплочению детского коллектива, воспитывают положительные, доверительные отношения к сверстникам, помогают корректировать некоторые отрицательные проявления в поведении. У детей формируются умения действовать сообща, вступать в беседу, эмоционально и содержательно выражать свои мысли, уважительно относиться к сверстникам и взрослым.

Конструкторские игры обращают внимание детей на разные виды строительства, содействовали приобретению конструкторских навыков.

Играя с различным строительным материалом, дети активно общаются с взрослыми и сверстниками. Зарождаются партнерские отношения сотрудничества и кооперации между ребёнком и сверстником, между ребёнком и взрослым, обеспечивающие возможность позитивного социально-личностного, коммуникативного развития. В ходе строительных игр у детей формировались такие коммуникативные навыки как умение

слушать, слышать и говорить, выражать свои мысли, эмоции и чувства, желания и намерения, просьбы и предложения.

Дидактические игры чаще всего используются в рамках организованной образовательной деятельности. Дидактические игры, организованные с воспитанниками средней группы, помимо выполнения основной своей задачи (формирование познавательной активности ребенка), активизируют механизмы эмоционального отклика, опосредованно приводя в действие эмоциональную сферу в целом. Дидактические игры: «Закончи предложение», «Вежливые слова», «Говорим правильно» были направлены на развитие у детей навыков уважительного общения, доброжелательности, умение аргументированно отстаивать свою позицию, демонстрировать самостоятельность и ответственность, умение работать в команде. Дидактические игры «Не поделили игрушку», «Как быть?» научили благополучно выходить из конфликтных ситуаций, находить компромиссное решение. В ходе игр у дошкольников формируются умения обмениваться информацией, задавать вопросы и отвечать на них.

Важное место в формировании коммуникативных навыков принадлежит сюжетно-ролевым играм. Сюжетно-ролевая игра имела огромное развивающее значение: ребёнок познавал окружающий мир; развивалось его мышление, чувства; формировались взаимоотношения со сверстниками, происходило становление самооценки и самосознания.

Наиболее развитыми показателями коммуникативных навыков у детей являлось участие в общении со сверстниками, сопровождение речью игровых и бытовых действий, умение принимать помощь от других и проявление желания общаться со сверстниками.

Игра – одно из наиболее эффективных и доступных способов формирования коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста. Именно в игре дошкольники совершенствуют умение общаться со сверстниками и взрослыми: строят общение с учетом ситуации, активно вступают в диалог, задают вопросы, ясно и последовательно выражают свои мысли, пользуются формами речевого этикета, стараются регулировать своё поведение в соответствии с нормами и правилами.

Список литературы

1. Абрамова Л.В. Социально-коммуникативное развитие дошкольников / Л.В. Абрамова, И.Ф. Слепцова. – М.: Мозаика-Синтез, 2017.
2. Василика М.А. Основы теории коммуникации / М.А. Василика. – М.: Гардарики, 2006. – 615 с.: ил.
3. Воспитание детей в игре: пособие для воспитателя дет. сада / сост. А.К. Бондаренко, А.И. Матусик. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1983. – 192 с., ил.
4. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М.: Владос, 1999. – 360 с.

Горбунова Олеся Федоровна

канд. пед. наук, доцент

Дамбаа Айлуна Анатольевна

студентка

ФГБОУ ВО «Хакасский государственный

университет им. Н.Ф. Катанова»

г. Абакан, Республика Хакасия

DOI 10.31483/r-98671

ТРАДИЦИИ ОТНОШЕНИЯ К ДЕТАМ В НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКЕ ТУВИНЦЕВ

Аннотация: в статье анализируются результаты эмпирического исследования по изучению традиций отношения к детям и к детству в народной педагогике тувинцев.

Ключевые слова: дети, детство, народная педагогика, народные традиции, этническая культура, семейное воспитание.

Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта РФФИ в рамках научного проекта №20-013-00661.

Глобализационные процессы, охватившие современную цивилизацию, по-разному отражаются на этнокультурном состоянии малочисленных народностей: с одной стороны, необходимо интегрироваться в мировые культурные процессы, с другой, сохранить собственную идентичность и самобытность, выражаемую в родном языке, национальных традициях и обычаях. Народные традиции играют важную роль в воспитании подрастающего поколения, поскольку через традиции осуществляется механизм передачи норм поведения, культурных и духовных ценностей от одного поколения к другому [2, с. 130].

В наше время больших перемен, когда над человечеством нависла угроза духовного оскудения личности, опасность утраты нравственных ориентиров, когда происходит обесценивание общечеловеческих ценностей, рушатся и забываются традиции, рвутся нити, связывающие старшее и младшее поколения, снижается воспитательный потенциал семьи, так актуально сегодня обращение к народной педагогике, направляющей свое пристальное внимание на сохранение этнических ценностей воспитания, как составной части общечеловеческой и национальной культуры. Культурное наследие народа содержит педагогически ценные идеи и веками проверенный опыт воспитания, которые обогащают мировую педагогическую мысль, и находят свое отражение в народных традициях. Г.Н. Волков видел в возрождении национальных традиций воспитания главное условие национального возрождения народа. Он отмечал: «Нужно припасть к своим корням, а корни наши переплетены, и эти корни – опора и надежда наша, а может быть, и спасения. Без национальных корней, без этнической духовности – пустота, вакуум, пустыня в душе» [1, с. 19].

Республика Тыва как неотъемлемая часть России полиэтнична и мультикультурна, в ней свободно сосуществуют и активно действуют разные этнические традиции и языки, культуры и религии, придавая общему культурно-цивилизированному потенциалу России особую устойчивость и

открытость. У тувинского народа основной целью воспитания являлась забота о сохранении, укреплении и развитии добрых народных обычаев и традиций, забота о передаче подрастающим поколениям житейского, производственного, духовного, в том числе и педагогического, опыта, накопленного предшествующими поколениями.

Одним из важнейших ценностей народной педагогики тувинцев является бережное отношение к детям. У тувинского народа существует много традиций и обрядов, направленных на воспитание доброты, милосердия и гуманного отношения к детям в семье. Однако в последние годы наблюдаются процессы трансформации тувинских народных традиций, в том числе и по отношению к детям. Это и определило цель нашего исследования: эмпирическим путем выявить особенности отношения к детям в народных традициях тувинцев. Исследование проводилось на базе МБДОУ детский сад «Челээш» с. Кундустуг Каа-Хемского района, Республики Тыва. В исследовании принимали участие 20 родителей детей старшего дошкольного возраста, из них 90% мамы и 10% папы в возрасте от 25 до 49 лет.

Для достижения поставленной цели и задач исследования, мы использовали комплекс методов исследования: анкетирование родителей, опрос детей; проективный рисуночный тест для родителей «Ваши жизненные ценности». Анкета состояла из 14 вопросов, направленных на выявление отношения к ребенку и соблюдения народных традиций по отношению к детям в тувинских семьях.

Результаты анкетирования показали, что в тувинских семьях воспитанием детей занимаются оба родителя (95%). 35% родителей указали, что в воспитании детей принимают участие бабушка и дедушка, и только 5% родителей показали, что детей в семье воспитывает мать.

На вопрос о том, «Есть ли в вашей семье традиции воспитания детей?», – 100% родителей дали положительный ответ. Среди таких традиций родители назвали следующие: уважение ребенка, уважение друг друга и старших членов семьи; оказание помощи взаимопомощи друг другу и родственникам; приучение к домашнему труду; гостеприимство; воспитание ответственности и др. 95% родителей сказали нам о том, что в семье они часто проводят свободное время вместе с детьми, у родителей с детьми есть общие увлечения и интересы: работа по дому, ведению хозяйства, совместные игры, совместный труд и др.

Одной из примечательных традиций отношения к ребенку в семье является пение колыбельных песен при укладывании детей спать. Поэтому, на вопрос: «Поете ли вы своему ребенку колыбельные песни?», – 85% родителей отметили, что делают это очень достаточно часто, и 15% сказали о том, делают это редко.

На вопрос: «Соблюдаете ли Вы обряды и традиции по отношению к детям в своей семье?», – 100% родителей дали положительный ответ. Далее родители рассказывали о том, какие традиции по отношению к детям соблюдаются в тувинских семьях. Из ответов родителей мы заключили, что отношение к детям у тувинцев трепетное, заботливое и нежное. Прежде всего, это традиции многодетности и вскармливания ребенка грудью до тех пор, пока ребенок не начинает ходить. В традиционной педагогике тувинцев маленьких детей никогда не наказывают. Проявлением любви к

ребенку в традициях тувинцев считалось не целовать ребенка, а нюхать его, что является наивысшей формой проявления ласки у тувинцев.

У тувинцев существует много различных поверий и действий, направленных на сохранение жизни детей, особенно в тех семьях, где дети умирали раннем возрасте. Одним из таких способов борьбы с детской смертностью является запрет посторонним входить в жилище тувинцев (юрту) для того, чтобы оберегать малыша от посторонних и злых духов. Одним из способов предупреждения «сглаза» и детской смертности в отдельных семьях считалось наречение ребенка «плохим» именем. Родители полагали, что такое имя не привлечет внимания злых духов к ребенку. К «защитным» традициям относились и такие, как: «обмазывание лба ребенка сажей, если вечером его должны вынести из дома»; «пришивание к одежде ребенка когтя медведя или орла», которые, по поверьям тувинцев, защищают от порчи и сглаза; «запрет перешагивать через одежду ребенка», дабы не лишить его покровительства добрых сил. Среди обрядов и традиций по отношению к детям родители отметили традицию «Дожек дой» (празднование в честь рождения ребенка), и «Хылбык дой» (первый стриг ребенка). Можно проиллюстрировать примером обряд проведения данной традиции. В три года подстригали волосы малышу, причем в старину это был специальный обряд и большой праздник. Спрашивали у шамана, когда и как провести его. Позже стали обращаться и к ламам. Приглашали на этот праздник близких родственников матери и отца, а также соседей. Когда все соберутся, трехлетнему малышу вручали ножницы с привязанной к ним белой лентой (кадак) или просто белой лентой и просили передать их родственнику-долгожителю. А он над головой ребенка ножницами делает три круговых движения, касается головы ребенка кадаком, произнося благопожелания, а потом срезает с правой стороны головки несколько волосинок, отдает их матери, объявляет, что он дарит младенцу А вот что говорит бабушка в свою очередь: «Состриг я волосы твои. Дарю тебе жеребенка. Живи долго, как я». А бабушка: «Состригла волосенки твои, мое дитя. Дарю тебе корову с теленком. Живи долго, как я» [3, с. 40].

После них такие же действия совершат все собравшиеся. Все говорят благопожелания ребенку. Состриженные волосы хранят, положив их в сафьяновый мешочек или завернув в белую материю в подушке хозяев юрты. Нельзя выбрасывать их, а то от младенца может уйти «душа», он может умереть. Если их сжечь, у ребенка ослабнет зрение – так говорят.

Потом начинается пир в честь трехлетнего. Родители потчуют гостей яствами, те веселятся от души, говорят по душам. Таким образом, в три года малыш становится владельцем скота, подаренного ему родственниками.

Особое отношение в традициях тувинцев наблюдается в отношении приемных детей. Если ребенок по какой-то причине лишается родителей, то его всегда берут в семью на воспитание родственники или знакомые люди. Приемные дети в тувинских семьях всегда почитаются, их любят и ничем не отличают от родных детей. Отношение к усыновленным детям иногда даже более трепетное и внимательное, когда в семье рождаются родные дети. Приемные в этом случае считались «драгоценными существами», приносящими счастье родителям, ибо «привели» за собой «на хвосте» в этот мир других малышей.

На вопрос: «Кто из членов семьи рассказывает вам о традициях отношения к детям?», – большинство родителей указали своих родителей (60%) и бабушек и дедушек (70%).

Следующей методикой, которую мы использовали, был проективный рисуночный тест для родителей «Мои жизненные ценности». Родителям предлагалось любыми художественными способами нарисовать свои жизненные ценности. Анализ рисунков родителей показал, что практически на всех из них присутствует семья и дети. Сюжеты рисунков многообразны, проиллюстрируем сказанное примером. В рисунке папы Алдара Р. изображен бык, верхом на котором сидит его маленький сын, оба персонажа изображены в ярких национальных костюмах; в другом рисунке мамы Дарый А. показано убранство жилища тувинцев – юрта, горит огонь, мама качает колыбель, а бабушка читает детям сказки; Сайлана Э. изобразила в виде портрета себя и своего мужа, а в центре трое детей, все персонажи в ярких национальных костюмах. Заслуживает особого внимания рисунок Шончалай Д., в котором на фоне гор и заходящего яркого солнца изображена женщина – мать, вскармливающая ребенка грудью. Примечателен рисунок папы Хулер Э., где в иносказательной форме на фоне зеленой тувинской степи в сомкнутых кольцом руках мужчины изображены юрта, его жена, качающая колыбель, играющие около юрты дети. Анализируя рисунки родителей, необходимо отметить их красочность и яркость, передающим национальный колорит тувинского народа и, конечно, его главную ценность – ребенка. Практически во всех рисунках родителей ребенок занимает в семье главенствующее место.

Таким образом, дети и детство занимают особое место в иерархии жизненных ценностей тувинцев. Проведенное исследование показало, что воспитательная система большинства тувинских семей формируется эмпирическим путем, то есть через передачу народных традиций воспитания детей из поколения в поколение. В тувинских семьях живы и культивируются традиции по отношению к детям и к детству, они сохраняются и передаются от старшего поколения к младшему и востребованы сегодня до сих пор на современном этапе развития общества. В них мы увидели особый интерес к ребенку, справедливый и милосердный подход, желание защищать своего ребенка от сложных и опасных жизненных ситуаций, угрожающих ему в мире взрослых. В данных традициях заключена житейская мудрость тувинского народа, духовного, в том числе и педагогического, опыта, накопленного предшествующими поколениями.

Список литературы

1. Волков Г.Н. Неотъемлемая часть народной культуры [Текст] / Г.Н. Волков // Советская педагогика. – 2009. – №7. – С. 19–28.
2. Горбунова О.Ф. Функционирование традиций воспитания в современной хакасской семье: опыт исследования [Текст] / О.Ф. Горбунова, К.И. Султанбаева // Вестник Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова. – 2015. – №14, декабрь. – С. 130–133.
3. Кенин-Лопсан М.Б. Традиционная культура тувинцев [Текст] / М.Б. Кенин-Лопсан; пер. с тув. А.А. Дугержаа, А.С. Дембиреля. – Кызыл: Тувинское книжное издательство, 2006. – С. 149–163.

Залыгаева Светлана Александровна

канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ К ДЕТСКОМУ САДУ

Аннотация: в статье рассматривается проблема эмоционального благополучия дошкольников в процессе их адаптации к детскому саду. Приводятся результаты исследования уровня адаптации и эмоционального благополучия детей раннего дошкольного возраста; описываются рекомендации по созданию психолого-педагогических условий формирования эмоционального благополучия дошкольников в период адаптации к дошкольному образовательному учреждению.

Ключевые слова: эмоциональное благополучие, адаптация, дети раннего дошкольного возраста, тревожность, трудности в адаптации к ДОО.

Изменение социальной среды (переход от домашнего воспитания к детскому саду) негативно отражается на психологическом состоянии и физическом здоровье детей. Возраст 2,5–3 лет, когда ребенок впервые идет в дошкольное учреждение, особенно чувствительный период в плане адаптации. Это период возрастного кризиса – кризиса самосознания и психологического отделения от матери (Д.Б. Эльконин, И.М. Слободчиков), когда у детей наблюдается негативизм, эмоциональная лабильность, тревожность в отсутствие родных людей [2; 3]. Также в данном возрасте физическое здоровье детей нестабильно, т.к. активно формируется приобретенный иммунитет, что сопровождается частыми заболеваниями. Изменение привычного уклада жизни и формы поведения требует больших усилий и от ребенка, и от взрослого. Течение периода адаптации и последующее развитие детей зависят от здоровья ребенка, силы – слабости его нервной системы, стадии сепарации, эмоционального отношения к ДОО самих родителей, а также от организации периода адаптации к детскому саду воспитателями и родителями.

Первостепенность проблемы эмоционального благополучия ребенка дошкольного возраста отмечают многие современные исследователи: О.Ю. Данилова, И.В. Фаустова, С.Н. Гамова, Л.М. Тарабакина, Н.В. Пожиткина, Д.А. Савенок, А.В. Папушина [1–4]. Анализ психолого-педагогической литературы позволяет выделить ряд факторов, которые обеспечивают положительное эмоциональное состояние ребенка. К ним относятся доброжелательный, благоприятный микроклимат внутрисемейных отношений (З.М. Богуславская, Ю.Ф. Бабина, В.И. Корницкая и др.); личностно-ориентированное, педагогически и психологически грамотное общение педагога с ребенком (М.И. Лисина, В.П. Петровский и др.); благополучное положение и взаимодействие ребенка в группе сверстников (Л.Н. Башлакова, Т.И. Ерофеева А.А. Рояк и др.); деятельность ребенка и достижение успеха в ней (Р. С. Буре, Т. А. Репина и др.) [1; 4].

Важнейшим фактором, влияющим на ее эмоциональное состояние детей, является окружающая его среда, а именно ближайшее социальное окружение – семья и педагоги ДОУ. Поэтому так необходимо осознание родителями и педагогами необходимости создания специальных психолого-педагогических условий для благополучного эмоционального состояния в один из самых сложных периодов – периоде адаптации к детскому саду.

С целью диагностики эмоционального благополучия детей дошкольного возраста в период адаптации к детскому саду на базе ДОУ г. Тулы было проведено исследование. В исследовании приняли участие дети раннего дошкольного возраста в количестве 25 человек, среди которых 14 мальчиков и 11 девочек. Возраст дошкольников от 2,5 до 3 лет, на момент обследования дети пребывают в ДОУ не менее 2 недель.

Диагностическое исследование проводилось в несколько этапов. В начале была осуществлена диагностика уровня адаптации детей раннего дошкольного возраста. Наблюдение проводится ежедневно по следующим критериям: здоровье, аппетит, сон, эмоциональный фон, поведение ребенка.

Исследуемые респонденты были распределены в следующие группы по уровню их адаптации в ДОУ:

1-я группа детей с «нормальной» адаптацией (65%). Воспитанники не имеют значительно выраженного снижения защитных сил организма, редко наблюдаются ухудшение сна и аппетита, дети подвижны; они в основном заняты деятельностью, чаще всего игровой; дети идут на контакт в ответ на просьбу или указания воспитателя, у них наблюдается наличие позитивного отношения и контакт в общении с другими детьми; дети данной группы не всегда контролируют свои эмоции и настроение, быстро переходят от одного эмоционального состояния к другому, могут появляться признаки агрессии к сверстнику, что является возрастной нормой, и в целом дети довольны посещением детского сада.

У 2-й группы детей (45%) отмечается более медленная, затрудненная адаптация, и для них характерно следующее: общее ослабление организма, они вялые, малоподвижные, сон не глубокий, процесс засыпания беспокойный, возможен с дополнительными воздействиями, наблюдаются отказы от еды (особенно утром), во многих случаях могут возникать функциональные нарушения испражнений; детей трудно привлечь к групповым играм, во время занятия они пассивны, не пытаются исследовать новое окружение; иногда наблюдается подавленное настроение и ребенок длительное время плачет.

На втором этапе исследования проводилась оценка критериев эмоционального благополучия дошкольников при помощи теста А.И. Захарова на оценку уровня тревожности ребенка, методика «Паровозик» С.В. Веліевой, анкета по выявлению тревожного ребёнка Г.П. Лаврентьевой, Т.М. Титаренко и методики диагностики уровня эмоционального развития детей раннего возраста А.М. Щетининой.

Проведенная диагностика позволяет сделать выводы о том, что дети с трудностями в адаптации (45% детей из выборки исследования) чаще испытывают негативные эмоциональные состояния, которые выражаются в плаче, крике, отсутствии контакта с детьми и взрослыми, нежеланием играть, раздражительностью без причины. Для них также характерна

высокая тревожность, которая выражается в плаче, жалобах, желании покинуть детский сад, ожидании родителей в первой половине дня. Эмоциональное благополучие таких детей находится под угрозой.

Дети с «нормальной» адаптацией также проявляют негативные эмоциональные состояния, но не так выраженно, как первая группа. Это проявляется в том, что бывают перепады настроения и в некоторых случаях снижен эмоциональный фон, но они откликаются на слова воспитателя и пытаются взаимодействовать с другими детьми. Уровень тревожности повышается незначительно и часто связан с ситуациями взаимодействия с «проблемными» детьми и расставанием с родителями по утрам. Эмоциональное благополучие дошкольников не устойчиво, что в целом соответствует возрастной норме и ситуации адаптации. Выводы, сделанные по изучению уровня адаптации и эмоционального состояния дошкольников, диктуют необходимость проведения работы по созданию психолого-педагогических условия для эмоционально благополучия детей в период адаптации к ДОУ.

Создание психолого-педагогических условий для адаптации детей раннего дошкольного возраста в начальный период их пребывания в дошкольном учреждении, должно включать ряд задач: создание продуктивного взаимодействия воспитателя с детьми и в детском коллективе; создание позитивного эмоционального фона у детей посредством организации различного вида игр (театрализованных, подвижных, сюжетных); создание интереса у детей к режимным моментам посредством использования элементов устного народного творчества (загадки, прибаутки, стихи и поговорки), «сюрпризных» моментов. Другим условием формирования эмоционального благополучия является комплекс занятий (игр и упражнений) по продуктивному взаимодействию детей в коллективе сверстников, развитию умения слышать друг друга, выполнять совместные действия по команде, снятию психофизического и эмоционального напряжения, а также обогащению знаний и опыта детей об окружающем мире.

Также необходимо проведение групповых и индивидуальных консультаций с родителями по вопросам поступления ребёнка в детский сад; проведение родительских собраний на тему: «Как родителям общаться с ребёнком в период адаптации», «Симптомы эмоционального напряжения у детей раннего дошкольного возраста», «Обеспечение комфортного пребывания детей в ДОУ».

Таким образом, создание психолого-педагогических условий для эмоционального благополучия дошкольников в период адаптации к детскому саду позволит детям более «экологично» пройти период адаптации, снизить возможность появления нервно-психического напряжения, тревожности и агрессии во взаимоотношениях, а также обеспечить эмоционально-личностное развитие детей на данном возрастном этапе.

Список литературы

1. Данилова О.Ю. Психологические условия формирования эмоционального благополучия личности [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / О.Ю. Данилова; Новосибирск. гос. пед. ун-т. – Новосибирск, 2006. – С. 18.
2. Лаптева Ю.А. Мониторинг эмоционального благополучия дошкольников в системе психолого-педагогического сопровождения в дошкольной образовательной организации [Текст] / Ю.А. Лаптева, Н.И. Федорова // Евразийский союз ученых. – 2015. – №7–6 (16). – С. 73.

3. Пожиткина Н.В. Анализ эмоционального благополучия дошкольника в контексте его психологического здоровья / Н.В. Пожиткина, Д.А. Савенок, А.В. Папушина // Психология, социология и педагогика. – 2012. – №6. – С. 43 [Электронный ресурс].

4. Фаустова И.В. Эмоциональное благополучие ребенка-дошкольника как предпосылка развития его эмоциональной устойчивости [Текст] / И.В. Фаустова, С.Н. Гамова // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – №6. – С. 15.

Кучина Татьяна Ивановна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный университет»

АНО ПО «Открытый социально-экономический колледж»

г. Тула, Тульская область

Мороз Татьяна Сергеевна

канд. психол. наук, доцент

АНО ДПО «Национальный институт повышения квалификации

и профессиональной переподготовки»

АНО ПО «Открытый социально-экономический колледж»

г. Тула, Тульская область

Шулепова Анна Николаевна

психолог

АНО ПО «Открытый социально-экономический колледж»

г. Тула, Тульская область

DOI 10.31483/r-98636

СТИЛЬ РОДИТЕЛЬСКОГО ВОСПИТАНИЯ И ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: в статье рассматривается проблема влияния стиля родительского воспитания на личностные особенности дошкольников. Выявлено, что высокий уровень тревожности и низкий уровень притязаний характерен для детей, воспитывающихся в авторитарной или индифферентной семье с излишней концентрацией на ребенке; низкий уровень тревожности и высокий уровень притязаний свойственен дошкольникам с попустительским стилем воспитания родителей, для которых характерна излишняя эмоциональная дистанция с ребенком; средний уровень тревожности и адекватный уровень притязаний – у детей, чьи родители устанавливают оптимальный эмоциональный контакт и используют демократический стиль воспитания.

Ключевые слова: стиль родительского воспитания, дошкольники, детско-родительские отношения, эмоциональная дистанция, личностная тревожность, притязания.

Исследование детско-родительских отношений – тема, актуальная в психологической науке на протяжении достаточно долгого времени, и остается таковой и в настоящий момент. Роль семьи, отношение родителей к ребенку, взаимоотношения супругов, семейная иерархия играют одну из ведущих ролей в формировании и становлении личности ребенка.

В ходе взаимоотношений с членами семьи у ребенка с самого рождения происходит формирование компонентов личностной структуры, усвоение норм и требований общества, впитывание моральных ценностей и образцов поведения. Ребенок рассматривает себя сквозь призму оценок и характеристик взрослого, что является основой формирования самоотношения и самооценки, а также уровня притязаний ребенка. Поэтому так важно формировать у матерей и отцов конструктивное отношение к ребёнку дошкольного возраста [1].

Именно родители играют самую большую и ответственную роль в жизни ребенка. Мать и отец становятся теми эталонами, на которые ребенок начинает ориентироваться во взрослой жизни, образцами для сознательного и бессознательного подражания. Родители вводят маленького ребенка во взрослый мир, показывая его устройство, специфику взаимоотношений с обществом, правила установления межличностных отношений. Этот механизм усиливается благодаря близким, положительным эмоциональным связям ребенка с родителями, выстраиванию психологически благополучных отношений. Дистанция в детско-родительских отношениях, снижение общения, непонимание взрослым ребенка порождает иную ситуацию: ребенок может выстраивать жизнь от обратного, стараясь быть любимым, но не таким, как родители, непохожим на них [2, с. 95–104].

Родительское отношение к ребенку может отличаться в том, что касается уровней свободы, распределения и делегирования ответственности, системы запретов и разрешений, различных воспитательных приемов, системы оценивания ребенка, поощрений и наказаний. Все это оказывает непосредственное влияние на уровень личностной тревожности ребенка.

В последнее время увеличивается количество тревожных детей, отличающихся беспокойством, эмоциональной неустойчивостью и неуверенностью, развивается созависимое поведение. Исследователи, которые занимаются вопросом созависимости, свидетельствуют о ведущей роли отношений ребенка с родителями в формировании данного процесса [3, с. 70].

В современной науке идет речь о том, что именно в дошкольном возрасте формируются основные свойства и личностные качества ребенка, поэтому особенно важной становится задача своевременного и раннего выявления психологических отклонений, а также их коррекция и профилактика [4].

Существует ряд классических работ, акцентирующих внимание на детской тревожности и развитии личности дошкольника в целом: А.Д. Андреева, А.И. Захаров, А.С. Спиваковская, А.М. Прихожан, Ю.М. Ханина, В.Р. Кисловская, А.И. Мусина и др.

Можно отметить ряд современных исследований детской тревожности в дошкольном возрасте: Л.В. Макшанцева, Э.Г. Абакарова, В.В. Викторова, И.Г. Швец, Н.Г. Кутепова, Н.И. Гуткина, Т.А. Нежнова, Ю.А. Кочетова и др., касающихся различных сторон данного феномена и взаимодействия его с другими психологическими факторами.

Классические зарубежные и отечественные работы (К. Левин, Х. Хекхаузен, Дж. Аткинсон, Д. Мак-Клеланд, Б.С. Братусь, В.Л. Бороздина, Т.Г. Волкова и др.) рассматривают уровень притязаний сквозь призму мотивационного и динамического подходов, проблем самооценки, временной перспективы. Кроме того, изучались проблемы зависимости уровня

притязаний от личностных черт, успешностью обучения, возрастных и гендерных особенностей.

В последнее время особенности уровня притязаний рассматриваются в работах Л.В. Семиной, Н.В. Резановой, М.Ю. Орешкина, А.К. Ерофеева и др.

Проблемами функционирования семейной системы и рассмотрением специфики детско-родительских отношений занимались Е. Дюваль, А.Я. Варга, С. Минухин, Э.К. Васильева, Ю.Н. Олейник, Ю.Е. Алешина, А.Н. Волкова, Т.М. Мишина, Т.А. Гурко, Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис, Л.Р. Кричевский, Ф.Д. Горбов, М.А. Новиков и др.

Гипотеза исследования: стиль семейного воспитания и эмоциональная дистанция между ребенком и родителем влияют на личностные особенности дошкольников.

В исследовании приняли участие 40 человек, из них 20 детей в возрасте 5–7 лет и 20 матерей. Дети – воспитанники детского сада, мальчики и девочки из полных (14) и неполных (6) семей. Возраст, социальный статус, образование родителей и другие параметры не учитывались.

По методике PARI (Е.С. Шефер, Р.К. Белл, в адаптации Т.В. Нещерет) определялся уровень эмоционального контакта с ребёнком. Так, оптимальный эмоциональный контакт с ребенком имеют 23% матерей, излишнюю эмоциональную дистанцию проявили 20%, излишняя концентрация на ребенке свойственна 17% матерей. Остальные испытуемые (40%) имеют средние показатели с тенденцией к одному или другому признаку.

По методике «Стратегии семейного воспитания» (С.С. Степанова в модификации И.И. Махониной) были получены следующие данные:

Авторитарный стиль – 23%; демократический стиль – 40%; попустительский стиль – у 14% матерей; индифферентный стиль ярко не выражен в исследованных нами семьях.

Это может объясняться, во-первых, возрастом детей. Дошкольники требуют к себе достаточно много внимания, заботы и организации досуга, и матери, таким образом, погружаются в жизнь ребенка, выбирая определенный стиль воспитания, и не имеют возможности отстраняться от родительской роли. Во-вторых, сейчас в обществе наличествует тенденция максимального разворота не детей, на их интересы, потребности и нужды. Можно сказать, что главенствует мода на заботливых и заинтересованных родителей, которые максимально участвуют в жизни своих детей. Кроме того, в-третьих, подобные результаты могут свидетельствовать об эффекте социальной желательности, то есть попытки матерей в своих ответах выглядеть как можно лучшим родителем.

Остальные 23% не имеют ярко выраженного стиля воспитания, можно обозначить такой тип как смешанный.

По методике «Мера заботы» И.М. Марковской данные распределились следующим образом:

- гиперопека, соотнесенная с авторитарным стилем воспитания, характерна для 26% матерей;
- гипоопека, свойственная попустительскому характеру отношений к ребенку, выявлена у 30% матерей;
- нормативное воспитание, определяющее демократический тип семейного отношения, наблюдается у 44% матерей.

На основе полученных данных было сделано следующее распределение:

1. Авторитарный стиль – семьи, имеющие высокие результаты по авторитарному стилю воспитания, гиперопеке и параметру излишняя концентрация на ребенке. Таких семей выявлено 26%.

2. Демократический стиль – матери, показавшие высокие результаты по демократическому стилю, нормативному воспитанию и параметру оптимальный эмоциональный контакт – 47%.

3. Попустительский стиль – высокие показатели по попустительскому стилю, гиперопеке и параметру излишняя эмоциональная дистанция с ребенком – 20%.

4. Смешанный стиль – 7% матерей.

Уровень тревожности дошкольников определялся, исходя из результатов по методике цветных выборов (МЦВ) – Модифицированный восьмицветовой тест Люшера, методике Кактус М.А. Панфиловой и тесту тревожности (Р. Тэмпл, В. Амен, М. Дорки);

Высокий уровень тревожности диагностирован у 26%, средний уровень – у 50%, низкий уровень тревожности выявлен у 23% дошкольников. Смешанные данные (например, близкие к высоким или высокие по одной методике и средние по другим методикам) были отнесены к среднему уровню тревожности. Вывод относительно уровня тревожности делался по ярко выраженным данным у испытуемых, лежащих строго в границах высоких или низких значений.

По методике «Изучение уровня притязаний детей в разных видах деятельности» Г.А. Урунтаевой получены следующие данные: высокий уровень притязаний выявлен у 33% дошкольников, адекватный (средний) уровень – у 37%, низкий уровень характерен для 30% дошкольников.

Статистическая проверка выдвинутой гипотезы о том, что уровень притязаний и тревожности зависят от стиля семейного воспитания и эмоциональной дистанции между ребенком и родителем осуществлялась с помощью коэффициента корреляции Пирсона.

В частности, мы предположили, что:

- высокий уровень тревожности и низкий уровень притязаний характерен для детей, воспитывающихся в авторитарной или индифферентной семье с излишней концентрацией на ребенке;

- низкий уровень тревожности и высокий уровень притязаний свойственен дошкольникам с попустительским стилем воспитания родителей, для которых характерна излишняя эмоциональная дистанция с ребенком;

- средний уровень тревожности и адекватный уровень притязаний у детей, чьи родители устанавливают оптимальный эмоциональный контакт и используют демократический стиль воспитания.

Итак, авторитарный стиль воспитания имеет статистически значимую корреляционную зависимость с высоким уровнем тревожности и низким уровнем притязаний 0,38647 при $p = 0,05 - 0,36$, т.е. авторитарные воздействия, гиперопека, воспитание через директивы и установление чрезмерного эмоционального контакта с ребенком повышают его уровень тревожности и снижают уровень притязаний.

Демократический стиль воспитания имеет статистически значимую корреляционную зависимость со средним уровнем тревожности и адекватным уровнем притязаний 0,362044 при $p = 0,05 - 0,36$, т.е. демократический стиль, сотрудничество взрослого с ребенком, умение делегировать

ответственность, поощрение самостоятельности ребенка, и установление адекватного эмоционального контакта с ребенком формируют средний уровень тревожности и адекватный уровень притязаний.

Попустительский стиль воспитания имеет статистически значимую корреляционную зависимость с низким уровнем тревожности и высоким уровнем притязаний 0,392411 при $p = 0,05 - 0,36$, т.е. попустительский стиль, гипоопека, либеральные установки на воспитание и излишняя эмоциональная дистанция с ребенком снижают уровень его тревожности и повышают уровень притязаний.

Список литературы

1. Завьялова Н.Н. Развитие конструктивного материнского и отцовского отношения к ребенку дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Н.Н. Завьялова. – Екатеринбург, 2018. – 42 с.
2. Кучина Т.И. Детско-родительские отношения и психологическое благополучие подростков / Т.И. Кучина, Т.С. Мороз. – Тула, 2019. – 110 с.: табл., ил. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=567087>
3. Кучина Т.И. Детско-родительские отношения и созависимость личности старшеклас-сников [Текст] / Т.И. Кучина, И.А. Черненко // Известия Тульского государственного уни-верситета. Серия: Педагогика. – 2018. – №1. – С. 69–75.
4. Эйдемиллер Э.Г. Семейный диагноз и семейная психотерапия: учебное пособие для врачей и психологов [Текст] / Э.Г. Эйдемиллер, И.В. Добряков, И.М. Никольская. – СПб.: Речь, 2005. – 336 с.

Панкина Маргарита Сергеевна

студентка

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ПОЗИТИВНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И НЕАДЕКВАТНО СФОРМИРОВАННОЙ САМООЦЕНКОЙ

Аннотация: в статье рассмотрены особенности социализации де-тей дошкольного возраста с ЗПР с неадекватно сформированной само-оценкой. Автором даются конкретные рекомендации для создания благо-приятной среды при работе с такими детьми. Показано значение кор-рекционно-развивающих мероприятий.

Ключевые слова: социализация, задержка психического развития, са-мооценка, личность, интеграция.

В современном мире проблема социального развития подрастающего поколения становится одной из актуальных. Родители и педагоги как нико-гда раньше обеспокоены тем, что нужно следить, чтобы ребенок, входящий в этот мир, стал уверенным, счастливым, умным, добрым и успешным.

Социальное развитие объединяет процессы социализации и индивиду-ализации, погружая ребенка не только в предметный мир, но и в

социальное пространство отношений через общение с близкими взрослыми и со сверстниками. Особенно важны в этом отношении ранние этапы развития ребенка, когда закладываются основы социальных связей, отношений с обществом и происходит его социальное становление.

Развитие детей старшего дошкольного возраста с ЗПР во многом зависит от того, как устроена предметно-пространственная организация их жизни. Все, что окружает ребенка, формирует его психику, является источником его знаний и социального опыта. Создание благоприятной развивающей среды, которая будет способствовать дальнейшей позитивной социализации, предусматривает систему условий, которые обеспечат не только эффективность коррекционно-развивающей работы, но и позволят ребенку полноценно развиваться как личности в процессе деятельности (игровой, познавательной, продуктивной и др.).

Р.Д. Тригер, рассматривая психологические особенности социализации детей с ЗПР, определяет детей данной категории как не имеющих нарушений отдельных анализаторов и не являющихся умственно отсталыми, но отличающихся от других детей тем, что испытывают трудности при обучении по общеобразовательным программам [8].

Понятие «задержка психического развития» (ЗПР) применяется по отношению к детям со слабо выраженной недостаточностью центральной нервной системы – органической или функциональной. У таких детей нет характерных нарушений зрения, слуха, тяжелых нарушений речи, опорно-двигательного аппарата, они не умственно отсталые. Вместе с тем у большинства из них прослеживается полиморфная клиническая картина: недоразвитость сложных форм поведения, недостатки целенаправленной работы на фоне повышенной утомляемости, нарушенной работоспособности, энцефалопатических расстройств [6].

Задержка психического развития вторичного характера может развиваться при ранних нарушениях слуха и зрения, дефектах речи вследствие выраженного дефицита сенсорной информации и общения.

Подготовка к школе детей с ЗПР осуществляется с целью помочь им на начальной ступени обучения освоить необходимые знания, умения и навыки, способы учебной работы и адаптироваться в традиционной системе обучения.

В психологии различают два вида самооценки: адекватная и неадекватная. Порой еще говорят об оптимальной и неоптимальной самооценке.

Возрастает количество дошкольников, имеющих неадекватно завышенную или резко заниженную самооценку, что может затруднять социальную адаптацию данной категории детей и вызывает трудности в их реабилитации [8].

Самооценка воздействует на все поведение человека и на его взаимоотношение с собой и с другими людьми.

К факторам формирования самооценки ребенка относятся:

- влияние родителей, их оценка и личный пример;
- средства массовой информации;
- социальное окружение;
- образовательные учреждения;
- воспитание;
- особенности личности самого ребенка, уровень его интеллекта;
- направленность личности ребенка и уровень его притязания.

Адекватная самооценка в той или иной мере грамотно отображает способности и качества личности, то есть это понимание индивида о себе самом [3].

При адекватной самооценке личность грамотно анализирует взаимодействие своих стремлений и способностей; ставит перед собой подвластные ему цели; способен критически посмотреть на себя со стороны; стремится предугадать финал своих поступков [5].

Неадекватная самооценка бывает двух видов: заниженная и завышенная. Степень неадекватности бывает разных уровней [3].

Неадекватная заниженная самооценка также может закладываться у ребенка с ЗПР как результат частого неуспеха в какой-то значимой деятельности. Значительную роль в ее становление играет демонстративное подчеркивание этого неуспеха взрослыми или другими детьми. Специальными исследованиями выявлены следующие причины появления у ребенка заниженной самооценки:

- дети с заниженной самооценкой переживают чувство неполноценности, как правило, они не реализуют свой потенциал, то есть неадекватная заниженная самооценка становится аспектом, затормаживающим развитие личности ребенка;

- личность с повышенным уровнем тревожности, а именно с личностной тревожностью, склонна воспринимать угрозу своей самооценке. Повышенная тревожность выражается в склонности испытывать волнение в самых разных жизненных ситуациях, даже если к этому ничто не предрасполагает. Очевидно, что дети, имеющие такую самооценку, находятся в постоянном психическом перенапряжении, которое выражается в состоянии напряженного ожидания неприятностей, нарастающей, усиливающейся неконтролируемой раздражительности, эмоциональной неустойчивости [2].

При заниженной самооценке могут выявляться следующие особенности:

- неуверенности и излишняя внимательность;
- зависимость от убеждений других людей и беспрекословная нужда в их помощи;
- желание перекинуть ответственность (в том числе и за свои поступки) на плечи окружающих;
- комплекс неполноценности и, как следствие, излишняя ранимость, обидчивость, плаксивость, злобность;
- излишняя дисциплинированность к себе и окружающим, перфекционизм;
- меркантильность, злопамятность и алчность;
- мучаясь от низкой самооценки, они, тем не менее, пытаются всем продемонстрировать свою «крутость» и совершают неадекватные поступки.

Неадекватно завышенная самооценка – это переоценка индивидом своих возможностей. Основными недостатками такой самооценки служат завышенные ожидания от окружающего мира, что приведет к депрессии, в случае неспособности человека удовлетворить свои амбиции в реальном мире. Завышенная самооценка связана с особенностями воспитания и, вполне вероятно, внешней привлекательностью человека. Человек уверен в своей правоте, отрицает факт, что может быть мнение, отличное от его

собственного, неумение прощать и просить прощения, частое употребление местоимения «я», боится ошибиться, высокомерен.

Самооценка, по мнению Л.С. Выготского, начинает складываться в возрасте семи лет [4].

Старшие дошкольники в основном верно понимают свои достоинства и недостатки, учитывают отношение к ним со стороны окружающих. Это имеет огромное значение для последующего формирования индивида, осознанного запоминания норм поведения, соблюдения правильных стандартов. Со временем ребенок осваивает более совершенные способы оценивания, его познания о себе увеличиваются и углубляются; эмоционально-ценностное отношение к себе также дифференцируется, становится избирательным и приобретает стабильность [1].

Ценностные ориентации на имя становятся нормой жизни. Важно, чтобы ребенок принимал и иной тип обращения к нему – по фамилии. Это гарантирует малышу чувство собственного достоинства, самоуверенности. Немалое значение несет в себе престиж взрослых. Весомое значение имеет место, которое, непосредственно, занимает малыш в семье.

Нельзя забывать о том, то ЗПР – явление временное и, по данным разных авторов, 25–56% детей в начальной школе испытывают те или иные трудности в обучении. Прогноз в развитии этих детей обычно благоприятный. Чем раньше диагностирована проблема, чем быстрее родители ребёнка приступают к занятиям с логопедом, дефектологами, педагогами, психологами, тем выше вероятность полной компенсации недостатков эмоциональной и когнитивной сферы у ребёнка и тем раньше можно говорить о социализации и полной интеграции ребенка в общество.

Конечно, успех ребенка будет зависеть не только от степени его заболевания, но и от компетентности и грамотности психолога. От его понимания ситуации, его настроения и вовлеченности в происходящее.

В коррекционно-развивающую работу с такими детьми будет входить:

- выбор оптимальных для развития ребенка с ЗПР методик, методов и приемов коррекционно-развивающего обучения;
- организацию и проведение педагогом, воспитателем, специалистами индивидуальных и групповых коррекционно-развивающих занятий, необходимых для формирования адекватной самооценки;
- системное воздействие на учебно-познавательную деятельность ребенка в динамике образовательного процесса;
- создание ситуаций успеха путем выявления и максимального использования талантов и способностей каждого ребенка в процессе его подготовки к жизни;
- развитие эмоционально-волевой и личностной сфер ребенка и психокоррекцию его поведения;
- социальную защиту ребенка в случае неблагоприятных условий жизни при психотравмирующих обстоятельствах [3].

Учитывая специфику нарушения, нужно быть готовым оказать своевременную дифференцированную помощь. Позитивная социализация и адаптация заключается в следующем: увеличение времени на исследование, повторение педагогом заданий, разъяснении непонятных для ребенка слов, помощь в грамотном выстраивании фраз и предложений, похвала за любые правильно выполненные задания, необходимость совместной работы детей и родителей.

Период адаптации – важный момент для формирования чувства доверия и защищенности в новых, ранее не свойственных для жизни такого ребенка, условиях. Отказ от равнодушия и жестокости на данном этапе подразумевает полное принятие малыша с его индивидуальными особенностями и потребностями.

Каждый акт помощи со стороны психолога, ответные действия и высказывания со стороны испытуемого, должны быть задокументированы в протоколе исследования [7].

Таким образом, рассмотрев особенности жизнедеятельности детей с задержкой психического развития, мы можем сделать вывод о том, что формирование самооценки у таких детей происходит не так, как у нормальных дошкольников. Необходимо учитывать форму задержки психического развития, т.к. она воздействует на различие уровня самооценки. Самооценка старшего дошкольника с ЗПР обладает рядом специфических особенностей: ребенок имеет существенную обусловленность от мнения референтных лиц; не сопоставляет себя с остальными детьми; не видит, чем он лучше сверстника, в чем равен ему, в чем отстает; оценивает себя через призму взрослых, полностью опирается на мнение воспитывающих его людей. Необходимо ограничить количество порицаний и замечаний, в противном случае это ведет к заниженной самооценке, которая в дальнейшем существенно замедлит социализацию таких детей; коррекционно-развивающая работа должна включать в себя выбор оптимальных для развития ребенка с ЗПР методик, развитие эмоционально-волевой и личностной сфер, социальную защиту ребенка в случае неблагоприятных условий жизни; ЗПР – явление временное, и чем раньше диагностирована проблема, тем быстрее родители ребёнка приступают к занятиям со специалистами.

Список литературы

1. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании / И.А. Баева. – СПб., 2005. – 190 с.
2. Бороздина Л.В. Что такое самооценка / Л.В. Бороздина // Психологический журнал. – 1992. – №4. – С. 99–100.
3. Борякова Н.Ю. Ступенька развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития у детей: учеб.-метод. пособие / Н.Ю. Борякова. – М.: Гном-Пресс, 2002. – 3 с.
4. Выготский Л.С. Психология / Л.С. Выготский. – М., 2002. – 247 с.
5. Захарова А.В. Формирование самооценки в учебной деятельности / А.В. Захарова. – М.: Сфера, 2008. – 145 с.
6. Кисова В.В. Формирование самооценки у старших дошкольников с задержкой психического развития в учебно-познавательной деятельности / В.В. Кисова // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – 213 с.
7. Лапшина О.А. Ваш ребенок // О.А. Лапшина // Школьный психолог. – 2006. – №13. – С. 13–22.
8. Триггер Р.Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития / Р.Д. Триггер. – СПб., 2008.

Селезнева Юлия Анатольевна

канд. психол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

Мозговая Светлана Анатольевна

воспитатель
МБДОУ «Д/С №44 «Звёздочки»
г. Новомосковск, Тульская область

DOI 10.31483/r-98670

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВКЛЮЧЕНИЯ ГИПЕРАКТИВНОГО ДОШКОЛЬНИКА В СЛОЖИВШИЙСЯ ДЕТСКИЙ КОЛЛЕКТИВ

***Аннотация:** в статье рассматриваются ключевые характеристики синдрома дефицита внимания с гиперреактивностью, а также особенности социальной адаптации старшего дошкольника с СДВГ, которого необходимо включить в сложившийся детский коллектив; приводятся результаты выполненной воспитателем группы педагогической диагностики, описание психолого-педагогических принципов работы с детьми с СДВГ и успешных педагогических практик, которые позволили успешно реализовать процесс социальной адаптации мальчика.*

***Ключевые слова:** синдром дефицита внимания с гиперреактивностью, технологии социальной адаптации, старший дошкольник, принципы взаимодействия.*

В последнее время синдром дефицита внимания с гиперреактивностью (СДВГ) у дошкольников становится все более частным явлением. По данным Е.В. Корень, Т.А. Куприяновой, СДВГ наблюдается у 6% детей школьного возраста». Причем «более чем в 50% СДВГ сочетается хотя бы с одним сопутствующим расстройством (расстройства поведения, эмоциональные расстройства и т. д.)» [4, с. 5].

Собственно СДВГ характеризуется слабо модулированным поведением «с не соответствующими возрасту гиперактивностью, дефицитом внимания, импульсивностью и отсутствием устойчивой мотивации к деятельности, требующей волевых усилий и сопровождающихся нарушением адаптации в различных сферах жизнедеятельности» [4, с. 7]. Безусловно, квалифицированно диагностировать СДВГ имеет право только врач-психиатр, однако педагоги и психологи могут и должны способствовать как можно более раннему выявлению отклоняющихся форм поведения ребенка и его успешной адаптации в коллективе сверстников.

Старший дошкольный возраст является уникальным периодом в развитии ребенка – именно в этот период формируется произвольность его поведения. «Вместе с тем некоторые дети проявляют чрезмерную двигательную активность (гиперактивность), неусидчивость, невнимательность и «неуправляемость» в большей степени, чем их сверстники» [1, с. 5]. Родители порой просто мирятся с этим или не обращают должного внимания на нестандартное поведение, но, когда дошкольник

приходит в детский сад, гиперактивность и трудности концентрации внимания превращаются в серьезную проблему как для самого ребенка, так и для педагогов. Осложняет ситуацию и то, что педагоги не имеют доступа к медицинским картам воспитанников. Фактически, воспитателям необходимо выявить все возможные «отклонения» в процессе включенного наблюдения за ребенком.

На что же следует обращать внимание? Прежде всего, на проявление дефицита внимания – неспособность удерживать внимание на деталях, сложности сохранения внимания в процессе игры, постоянные отвлечения на внеигровые стимулы, сложности при самостоятельной работе, забывчивость, постоянные потери вещей и игрушек... Затем на саму гиперактивность – невозможность усидеть на одном месте, бесцельная двигательная активность, бесбойные движения ногами и руками, особенно, когда ребенок вынужден сидеть и т. п. Также стоит обратить внимание на импульсивность поведения ребенка – включение в чужие разговоры, необдуманные ответы на вопросы, сложности при ожидании очереди в игре или на занятии. Длительное – в течение нескольких месяцев – проявление большинства указанных симптомов является поводом для рекомендации к направлению ребенка на комплексное обследование относительно СДВГ.

Ученые сходятся во мнении, что на появление у ребенка СДВГ влияют и биологические, и социальные факторы. Генетическую предрасположенность, асфиксию новорожденных и употребление матерью в процессе беременности психически-активных веществ, в том числе, алкоголя и некоторых лекарств, принято относить к биологическим факторам. К социальным обычно относят воспитание детей в неполных/конфликтных семьях, несоблюдение принципа единства педагогических требований, недостаточный уровень образования и культуры родителей и т. п., которые усиливают проявления СДВГ.

Мы проанализировали реальную ситуацию, когда в связи с изменением места жительства семьи, мальчик М. (5 лет) был зачислен в старшую группу детского образовательного учреждения общеразвивающей направленности, где в течение первых недель пребывания ребенка в группе педагоги отметили явно выраженную симптоматику СДВГ.

Приведем фрагмент педагогического мониторинга (записей С.А. Мозговой в процессе длительного включенного наблюдения): «В начале года на занятиях мальчику требовались особые контроль и внимание со стороны педагога, так как собственное внимание ребенка было неустойчивым и непродолжительным. По инструкции воспитателя он не работал. Самостоятельно не выполнял задания, требовал постоянной помощи со стороны взрослых. На занятиях художественно-эстетической направленности не соблюдал правила техники безопасности при использовании следующих предметов: ножниц, карандашей, кисточки и клея (размахивал этими предметами перед лицом детей). Ребенок очень подвижный, на занятиях неусидчив, мешал сосредоточиться сверстникам: начинал смеяться без причины, брать их принадлежности и разбрасывать по группе, стучал кулаками по столу.

В общении с детьми вел себя агрессивно, недружелюбно. Предпочитал отнять игрушку. После предложения воспитателя вернуть игрушку

ребенку вел себя истерично, бил по двери руками. На замечания взрослых отвечал грубо, мог замахнуться и ударить или не реагировал и старался покинуть групповое помещение.

Настроение у ребенка часто менялось. Иногда он проявлял интерес к материалу занятия, но это длилось не более трех минут, поэтому программный материал по предметам усваивал не в полной мере, появились пробелы в знаниях из-за отсутствия внимания на занятиях. Речь М. развита, хотя имеются небольшие проблемы с произношением некоторых звуков, интереса к занятиям по развитию речи и обучению грамоте не проявлял. На занятиях со профильными специалистами – музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре, педагог-психолог – своим неуравновешенным поведением мешал другим детям заниматься.

Несмотря на это, мальчик очень общителен, эмоционален, любознателен, проявляет активность и стремление узнать что-то новое. Ребенку нужна постоянная смена деятельности, не закончив выполнения одного задания, просит следующее и не выполняет его до конца. Мальчик предпочитал подвижные игры, в которых преобладала позиция лидерства, если этого не удалось достичь, то от игр он отказывался. Общение со сверстниками носило импульсивный характер. М. охотно вступает в контакт с детьми и взрослыми, проявляя инициативу в организации игры, но правил игры не соблюдает, играет по своим правилам, заставляет других принять его правила, очень быстро переключая внимание на другие объекты, бросает начатую игру.

Мальчик не замечает беспорядок в собственном внешнем виде, не соблюдает порядок в шкафу, при выполнении поручений дежурных не стремится выполнить хорошо, не проявляет ответственность».

Все эти особенности позволили нам предположить, что ребенок страдает синдромом дефицита внимания с гиперактивностью. В одной из индивидуальных бесед с воспитателем, мама мальчика сама сообщила, что ребенку ранее ставился диагноз СДВГ, но она не предупредила об этом педагогов, не считая СДВГ заболеванием.

С целью адекватной социальной адаптации М., на основании наблюдений и рекомендаций педагогов и специалистов ДОУ, С.В. Мозговой был разработан индивидуальный маршрут по коррективке поведения воспитанника. Он включил в себя: картотеку игр и упражнений, которые помогают ребенку ощутить себя успешным, повысить самооценку и мотивацию достижений (в том числе, «Лучики», «Травинка на ветру», «Кошечка», «Половинка»); дыхательные упражнения – для развития самоконтроля и произвольности; гимнастику для глаз – для расширения поля зрения и улучшения восприятия; функциональные упражнения – для развития внимания, произвольности и самоконтроля («Черепашка», «Руки-ноги», «Считалочки-бормоталочки», «Буратино», «Шалуны»); упражнения для развития мелкой моторики рук («Колечки», «Кулак-ребро-ладонь», «Лезгинка», «Ухо-нос», «Зайцы»); коммуникативные упражнения – восстановление и дальнейшее углубление контакта с собственным телом («Тряпичная кукла», «Животные», «Головомяч»); элементы сказкотерапии (рассказывание сказки или стихотворения, «рисуя» основные образы на спине ребенка), музыкальные игры – упражнения с лентами, хороводные игры; элементы арт-терапии, в том числе, песочная терапия.

В основу индивидуального маршрута по коррективке поведения воспитанника педагогом были положены принципы единства педагогических требований со стороны всех взрослых, общающихся с ребенком, спокойно-доброжелательного, четкого и адекватного реагирования на его поведение, соблюдение режима дня и включение в деятельность ребенка игр с правилами, подкрепление позитивного поведения воспитанника, активизирование его самостоятельной речевой регуляции поведения, стимулирование к самоанализа и самоконтроля поступков.

В своей работе с воспитанником педагог внимательно выслушивал то, что хочет сказать ребенок; спокойно, одними и теми же словами повторял многократно свою просьбу; отвлекал ребенка в случае капризов, предлагая на выбор другую возможную в данный момент деятельность; задавал неожиданные вопросы; неожиданным для ребенка образом реагировал, например, повторяя его действия и превращая ситуацию в шутку; подводил его к зеркалу в тот момент, когда ребенок капризничал.

Была уменьшена рабочая нагрузка ребенка, наиболее активные занятия с ним проводились в начале дня. Прежде чем ввести М. в групповые занятия, с ним была проведена серия индивидуальных занятий с дроблений заданий на небольшие и несложные этапы их выполнения. Активно использовались физкультурминутки и тактильный контакт (элементы массажа, прикосновения, поглаживания); снижались требования к аккуратности в начале работы, чтобы сформировать чувство успеха. По возможности, ребенку предоставлялся выбор деятельности. Анализ действий М. проводился индивидуально, с подкреплением позитивного поведения. Вся работа с М. проводилась в тесном сотрудничестве с семьей и привлечением остальных детей к участию в создании благоприятного микроклимата в группе.

Через несколько месяцев, благодаря совместным усилиям взрослых и детей, М. начал осознанно контролировать свое поведение, радоваться своим успехам, что позволило начать его сближение с другими детьми и активную социализацию в уже сложившемся детском коллективе.

В качестве рекомендаций педагогам мы считаем необходимым подчеркнуть важность изначального наличия информации о СДВГ для подбора методов психолого-педагогической коррекции «отклонений поведения» и выделить ряд методов, которые позволяют наиболее успешно организовать занятия с такими детьми. Мы предлагаем дополнительно привлекать внимание ребенка к началу транслирования важной информации – это позволяет ему сосредоточиться. Спокойный и доброжелательный повтор требований со стороны педагога и просьба к ребенку самостоятельно повторить инструкцию позволяют сконцентрировать внимание ребенка на понимании и выполнении того или иного задания. Введение четкого режима дня и единства педагогических требований обеспечивает стабильность в жизни ребенка, облегчающую процессы социальной адаптации за счет снятия раздражительности при переключении дом / детский сад. Внешнее опосредование деятельности – рисунки, схемы, проговаривание этапов выполнения задания – позволяет ему лучше усваивать новый материал. Развитие в процессе сюжетно-ролевых игр коммуникационных навыков способствует развитию навыков социальной адаптации ребенка в новом для него коллективе.

Список литературы

1. Безруких М.М. Гиперактивный ребенок. Диагностика и помощь: методическое пособие для педагогов и родителей / М.М. Безруких. – М., 2018. – 20 с.
2. Брызгунов И.П. Дефицит внимания с гиперактивностью у детей / И.П. Брызгунов, Е.В. Касатикова. – М., 2003. – 128 с.
3. Заваденко Н.Н. Гиперактивность и дефицит внимания в детском возрасте / Н.Н. Заваденко. – М., 2005. – 253 с.
4. Корень Е.В. Гиперкинетические расстройства (СДВГ) / Е.В. Корень, Т.А. Куприянова. – М., 2015. – 82 с.

Чиняева Анастасия Павловна

магистрант

ФГБОУ ВО «Омский государственный
педагогический университет»

г. Омск, Омская область

DOI 10.31483/r-98067

ОСОБЕННОСТИ СЛОВОТВОРЧЕСТВА СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация: в статье обсуждается проблема готовности старших дошкольников с патологией речи к словотворческой деятельности. Отмечается, что случаи неузальной номинации являются единичными. Эти дети в основном используют хорошо знакомые им слова, их речевое поведение характеризуется скованностью. Производящая лексика в речевой продукции дошкольников с речевой патологией преобладает над производной. В статье сообщается, что при речевой патологии отмечаются многочисленные словообразовательные ошибки. Они свидетельствуют о том, что ребёнок недостаточно освоил формальные правила словообразования, владеет ограниченным объёмом словообразовательных моделей.

Ключевые слова: словообразование, словотворчество, дошкольники, общее недоразвитие речи.

Детское словотворчество предстаёт в качестве уникального по своей сути и одновременно с этим закономерного явления, имеющего место в ходе онтогенетического речевого развития. Итогом словотворчества ребёнка является дериват. Это производная лексическая единица, созданная по той или иной словообразовательной модели с соблюдением либо с нарушением языковых норм. Если результат словотворческой деятельности ребёнка не соответствует нормам языка, то он маркируется как «неузальная номинация» или «словообразовательная инновация». Для обозначения этого феномена существует также ряд других понятий, синонимичных указанному (например, «словотворческий неологизм»).

Согласно результатам исследования А.М. Шахнаровича и Н.М. Юрьевой, к неузальным образованиям приводит несоблюдение границ словопроизводства. С одной стороны, ребёнок стремится следовать существующей в языке аналогии, но в ряде случаев допускает замены одних морфем (нерегулярных) другими (регулярными, более продуктивными). Тем не менее авторы полагают, что такие речевые действия ребёнка, в результате которых дериват предстаёт в виде неузального образования, свидетельствуют о готовности к освоению системных правил словообразования [5].

К 7-и годам нормотипичный ребёнок, как правило, на практическом уровне владеет словообразовательной деятельностью, в соответствии с языковыми нормами включает производящую и производную лексику в контекст.

Освоение деривационных процессов детьми с речевой патологией сопряжено с многочисленными трудностями. Одной из причин этого является ограниченность словаря, который выполняет функцию производящей лексики, даёт возможность образовывать лексемы различным способом по разнообразным словообразовательным моделям. Ребёнок с нарушениями речи не только не знает семантики многих лексем, но и затрудняется включать их в контекст, допуская грамматические ошибки [2].

Кроме того, согласно результатам исследования Т.Б. Филичевой с соавторами, ребёнок с речевой патологией склонен к отождествлению производящей и производной лексики, затрудняется в её семантической интерпретации, испытывает сложности при выборе того или иного аффикса для реализации деривационных процессов и т.д. [3].

Также дети с ОНР в связи с многочисленными дефектами звукопроизношения и неполноценностью фонематического восприятия искажённо воспроизводит морфемы, допуская неправомерные замены одних звуков другими [1].

Слабо развитая способность к осуществлению словообразовательных операций, прежде всего, под воздействием психофизического нарушения (вне зависимости от того, к какой нозологической группе принадлежит ребёнок), негативно влияет на социально-коммуникативную практику, на становление и последующее совершенствование метаязыковой способности. В свою очередь, словообразовательная деятельность является мощным стимулом для развития языковой способности ребёнка, эффективным средством обогащения его лексикона [4].

С целью изучения особенностей словотворчества дошкольников (6–6,5 лет) с нарушениями речи, в частности, с общим недоразвитием речи (ОНР), нами было организовано и проведено исследование методом психолого-педагогического наблюдения за содержанием речи этих детей с последующей интерпретацией полученных данных.

В результате посещения около 100 логопедических, воспитательных занятий, а также в ходе наблюдения за содержанием вербальных высказываний дошкольников во время свободной деятельности имелась возможность зафиксировать случаи неузальной номинации в их речевой продукции. Проиллюстрируем это следующими примерами:

– «*Это салфетковая коробка*» – по аналогии с лексемами «металлическая, суповая, овощная» и т. п. Вместо образования существительного «салфетница» ребёнок в данном случае образует прилагательное по действующей в языке словообразовательной модели, но неуместной для рассматриваемого случая;

– «*Я рисую воробий клюв*» – по аналогии с лексическими единицами «медвежий, птичий, беличий». Как и в предыдущем случае, стремясь выразить значение принадлежности, дошкольник осуществляет словопроизводство по продуктивной модели, но не обеспечивающей получение деривата, соответствующего языковой норме;

– «Я *измешал* все краски» – по аналогии с производными лексемами «износил, израсходовал, измерил». Ребёнок, стремясь сообщить о полноте совершённого действия, осуществляет выбор несоответствующего для данной словообразовательной операции префикса, который при этом существует в языковой системе.

Аналогичные неузальные образования отмечаются и в речевой продукции нормотипичного ребёнка, но в более раннем возрасте, как правило, в диапазоне от 3,6 до 5,6 лет. При этом случаи неузального словотворчества в речевой продукции старших дошкольников с ОНР единичны, тогда как специфические типы словообразовательных ошибок являются многочисленными и имеют стойкий характер.

Так, образуя притяжательное прилагательное от существительного «заяц», ребёнок всякий раз представляет различные результаты деривации, например, «*зайцевый*», «*зайчёвый*», «*зайнин*», «*заевый*», «*зайцуный*», «*заяцный*». Таких стратегий деятельности при осуществлении деривационных процессов у детей возрастной нормы не отмечается, что даёт основание считать ошибки указанного типа специфическими. Аналогичными являются результаты словообразования при продуцировании дошкольниками с ОНР лексем иных частей речи.

Отметим также, что наблюдающаяся при ОНР скованность речевого поведения, неуверенность в успешности коммуникативной практики, особенно при взаимодействии с нормотипичными сверстниками, приводит к тому, что ребёнок с речевой патологией стремится оперировать хорошо знакомыми ему лексическими единицами и редко прибегает к деривационным процессам.

Анализ связанных устных высказываний дошкольников с ОНР позволил соотнести количество используемых этими детьми производящих и производных лексических, относящихся к 3-м полнозначным частям речи: существительным, глаголам, прилагательным. Установлено, что в речевой продукции дошкольников производящих существительных больше, чем производных. Это соотношение составляет 69% к 31%. Подобные результаты получены при оценке глагольной лексики и имён прилагательных, где соотношение производящих и производных слов составляет для первого случая 82% к 18%, а для второго – 74% к 26%.

При осуществлении деривационных процессов старшие дошкольники с ОНР для образования существительных, глаголов, прилагательных чаще остальных аффиксов используют следующие:

– при продуцировании существительных: префиксы *не-*, *из-*, *пере-*, а также суффиксы *-очк-*, *-ни-*, *-ист-*, *-чик-*, *-щик-*;

– при продуцировании глаголов: префиксы *под-*, *с-*, *в-*, *про-*, *пере-*, а также суффиксы *-а-*, *-ив-*;

– при продуцировании прилагательных: префиксы *не-*, *пре-*, а также суффиксы *-ин-*, *-н-*, *-ов-*, *-ист-*, *-ий-*.

Подводя итог, отметим, что в речевой продукции старших дошкольников с ОНР отмечаются дериваты, соответствующие языковой норме, а также неузальные образования и специфические типы словообразовательных ошибок. Случаи неузальной номинации, как показатель готовности к освоению системных правил словообразования, единичны. В свою очередь, специфические типы ошибок, проявляющиеся в неправильном выборе того или иного аффикса, их неверном сочетании с иными

морфемами, многочисленны. Старшие дошкольники с ОНР владеют ограниченным объёмом словообразовательных моделей, на базе которых могут быть созданы лексемы разных частей речи. Это обуславливает поддержку процесса развития метаязыковой способности и в целом негативно отражается на коммуникативной практике ребёнка.

Список литературы

1. Викжанович С.Н. Технология логопедической работы по формированию у детей с особыми образовательными потребностями звукопроизношения / С.Н. Викжанович, Т.Ю. Четверикова // Инновационные образовательные технологии и методы обучения: монография. – Saint-Louis, MO: Publishing House Science and Innovation Center, 2014. – С. 4–35.
2. Коновалова С.Н. Формирование предикативной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / С.Н. Коновалова. – М., 2007. – 234 с.
3. Филичева Т.Б. Особенности словообразовательной и коммуникативной активности детей дошкольного возраста с нарушениями речи / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова, Ю.Р. Гущина // Современные проблемы науки и образования. 2014. №6 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=15751> (дата обращения: 01.03.2021).
4. Четверикова Т.Ю. Овладение глухими школьниками словообразованием на начальном этапе изучения грамматики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Т.Ю. Четверикова. – М., 2004. – 26 с.
5. Шахнарович А.М. Психолингвистический анализ семантики и грамматики / А.М. Шахнарович, Н.М. Юрьева. – М.: Наука, 1990. – 168 с.

Юдина Маргарита Геннадьевна

аспирант

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

преподаватель

ГПОУ ТО «Тульский педагогический колледж»

г. Тула, Тульская область

Научный руководитель

Ежкова Нина Сергеевна

д-р пед. наук, доцент, профессор

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ИСТОРИЧЕСКОЙ РЕТРОСПЕКТИВЕ

Аннотация: *представлен научный анализ проблемы развития эмоционального интеллекта, особенности восприятия такого интеллекта в разные исторические периоды, выделены подходы отечественных и зарубежных учёных, общественных деятелей к развитию эмоционального интеллекта у детей.*

Ключевые слова: *эмоциональный интеллект, развитие эмоционального интеллекта у детей, ретроспективный анализ.*

Проблема развития эмоционального интеллекта входит в число весьма актуальных, и сегодня можно выделить ряд научных подходов к

116 Дошкольное образование в ракурсе современных методологических подходов и возрастных ценностей детей

определению этого понятия и раскрытию его содержательных характеристик. Первые упоминания об эмоциональном интеллекте содержатся в работах философов античного периода. Аристотель говорил о существовании у человека эмоциональной жизни и считал важным держать эту жизнь под контролем со стороны разума, особенно негативные эмоции. Платон утверждал, что аффективное начало в жизни людей непременно должно соединяться с рациональным. В эпоху Средневековья известные общественные деятели научно обосновали связи между мышлением и эмоциональной сферой человека. Так, Д. Юм говорил, что развитие самосознания невозможно без эмоций и аффективной окрашенности представлений о себе. Р. Декарт видел в эмоциях и аффектах возможность проявить свои страсти. Б. Спиноза характеризовал эмоции в качестве основы побуждения к действиям и поступкам, относил их к ведущему компоненту мотивов. Ж.-Ж. Руссо один из первых обосновал роль эмоций в обучении и воспитании человека. Отмечал, что развитие личности не должно заключаться только в влиянии на сознание, в нём должны присутствовать эмоции и переживания. Г. Майер описал особый вид мышления – эмоциональное. В своей классификации видов мышления раскрыл его, соединив с религиозными и эстетическими характеристиками. Д. Векслер в психической организации жизни человека выделил такое понятие как эмоциональные способности, которые должны входить в познавательные процессы, мыслительную деятельность человека. Р. Липер рассматривал эмоциональное мышление в качестве отдельного вида и описал подходы к его развитию. А. Эллис выделил методические аспекты влияния на мыслительные процессы с целью изучения эмоциональной жизни человека в контексте психологического консультирования.

Особый интерес к вопросу развития эмоционального интеллекта прослеживается в середине XX века. В 50–80 годы эмоциональный интеллект раскрывается как многокомпонентное понятие, описывается влияние эмоциональных переживаний на процесс проявления творчества, мыслительных процессов, мотивацию поведения и др. Р. Бар вводит термин «эмоциональный коэффициент», под которым понимает единство и взаимосвязь эмоционального и интеллектуального развития интеллекта. В.Л. Пейн, обосновывая типы и формы интеллекта, особое место в его классификации занимает эмоциональный интеллект.

Дж. Мейер и П. Сэловей эмоциональный интеллект рассматривали в единстве с готовностью личности воспринимать как свои, так и эмоции других людей, показали значение этой связи для успешной самореализации в различных видах деятельности. Д. Гоулман научно обосновал, что обладание эмоциональным интеллектом позволяет человеку продуктивно социализироваться и проявлять себя в разных сферах жизнедеятельности.

Г.Г. Гарскова характеризует эмоциональный интеллект в качестве способности понимать других через эмоциональные проявления, что позволяет управлять эмоциональной сферой актуализировать интеллектуальные процессы анализа и синтеза [2, с. 25]. Е.П. Ильин под эмоциональным интеллектом понимает «эмоционально-интеллектуальную деятельность человека» [3, с. 243]. Д.В. Люсин, О.О. Марютин показывают взаимосвязи между эмоциональным и социальным интеллектом. А.В. Карпов и А.С. Петровская в это понятие вкладывают представление о «способ-

ности к осознанию, пониманию эмоций и управлению ими» [4, с. 43]. И.Н. Андреева соединяет такой интеллект с развитием совокупности ментальных способностей к идентификации, пониманию и управлению эмоциями [1, с. 50].

Обобщая разные взгляды и определения понятия «эмоциональный интеллект», можно раскрыть основные характеристики, которых придерживаются все ученые. Эмоциональный интеллект является интегральной категорией, которая в структуре личности определяет успешность общения, деятельности; он относится к образованию, способствующему восприятию, пониманию и регуляции собственных эмоций и эмоций других людей; входит в ресурс эмоциональной регуляции человека, что позволяет управлять поведением, осуществлять действия контроля, оценки; способность осознавать истинные эмоции и их имитацию, выделять причинно-следственные связи в эмоциональных проявлениях. Важным периодом для развития является дошкольный возраст. Именно на этом этапе жизненного пути человека закладываются основы понимания эмоциональных состояний, словесного обозначения эмоций, образного понимания причин возникновения и способов изменения эмоциональных проявлений и др.

Список литературы

1. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии: монография / И.Н. Андреева. – Новополюк: ПГУ, 2011. – 388 с.
2. Гарскова Г.Г. Введение понятия «эмоциональный интеллект» в психологическую теорию / Г.Г. Гарскова // Ананьевские чтения: тез. науч.-практ. конф. / редкол.: А.А. Крылов. – СПб.: Изд-во Санкт-Петерб. ун-та, 1999. – С. 25–26.
3. Ильин Е.П. Эмоции и чувства: учеб. пособие для студ. вузов / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2001. – 752 с.
4. Карпов А.В. Психология эмоционального интеллекта: теория, диагностика, практика: монография / А.В. Карпов, А.С. Петровская. – Ярославль: ЯрГУ, 2008. – 344 с.

ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДОО И УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Брешиковская Каринэ Юрьевна

канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

Грачёва Елена Федоровна

воспитатель
МБОУ «Центр образования №33»
г. Тула, Тульская область

РАЗВИТИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ДЕКОРАТИВНО- ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА

***Аннотация:** в статье актуализируется проблема образовательного потенциала отечественной культуры в работе с детьми дошкольного возраста в контексте культуротворческой концепции. Данный подход позволяет включать в работу с детьми лучшие образцы народного творчества, которые способствуют развитию основных индивидуально-психологических особенностей ребенка дошкольного возраста. Это обусловливается влиянием ДПК на эмоциональную сферу ребёнка и служит средством личностного самовыражения в творческой деятельности дошкольника.*

***Ключевые слова:** декоративно-прикладное искусство, дошкольник, народные промыслы.*

Становление социально интегрированной и успешно самореализующейся личности, обладающей способностью успешно действовать в условиях динамично меняющейся ситуации, ориентированной на духовно-нравственные критерии в решении жизненных и профессиональных задач, актуализировало проблему обеспечения духовной преемственности в формировании целостного образа человека, востребующего образовательный потенциал отечественной культуры. Ведущим методологическим принципом культуроцентристского направления является соответствие смысла и содержания образования сущностным характеристикам отечественной культуры, которая содержит в себе совокупность способов реализации духовных сил человека. Сущность воспитания в рамках культуротворческой концепции – принятие ребёнком выработанного культурой этического идеала и включение его в собственную жизнь. Следовательно, важнейшим психолого-педагогическим условием успешного

воспитания является включение в педагогический контекст образов для подражания, которые способствуют обретению гармонии, поиску своего жизненного предназначения. Культуроцентристская парадигма позволяет понимать и воспроизводить национальную специфику мировосприятия и мировидения, которая проявляется уже в среднем дошкольном возрасте, где важнейшую роль играет историко-культурная глубина и духовно-эмоциональная универсальность образовательного материала.

Дошкольное детство – это период с момента осознания себя членом человеческого общества (с 2–3 лет) до момента систематического обучения. В период дошкольного детства формируются основные индивидуально-психологические особенности ребенка, создаются предпосылки формирования социально-нравственных качеств личности. Для педагога, работающего с данной категорией воспитанников, важно учесть именно те особенности психофизического развития, которые определяющим образом сказываются на готовности и возможности дошкольника включиться в социальный процесс, приобрести гражданские и общечеловеческие качества. С этих позиций определяется и такое важное направление в работе с дошкольниками как обобщение опыта прошлого при обращении к народному искусству. Декоративно-прикладное искусство можно рассматривать как «...многовековое представление народа о красоте, целесообразности и гармонии. Это цельный и стройный мир особого отношения человека к своему окружению – отношения, отражающего исторические и социальные условия жизни, а также мировоззрение, мышление, чувства и характер народа» [2, с. 101]. Специфика декоративно-прикладного искусства обуславливается, с одной стороны, выразительностью декоративных средств, а с другой – особой эмоциональной насыщенностью, проявляющейся в индивидуально-самобытном видении мира. Поэтому демонстрация и изучение сказочных и ярких образов народного искусства мотивируют дошкольников передавать чувства и мысли в собственных произведениях, что обуславливается простотой линий, лаконичностью форм, чистотой цвета и стилизованностью элементов ДПК. Уже в дошкольном возрасте ребёнок способен «присвоить» те чувства, идеалы, то отношение к жизни, к окружающим людям и себе, которое опредмечено в народном искусстве.

Следовательно, успех развития дошкольников зависит от влияния на эмоциональную сферу ребёнка и приводит к появлению «мотивационно-смысловых ориентировок» (А.В. Запорожец). Эмоциональные образы служат средством личностного самовыражения в творческой деятельности человека и тем самым определяют эмоционально-выразительные качества изделия декоративно-прикладного искусства, способствующее познанию, формирующие эстетическое отношение к искусству и миру в целом (Н.М. Зубарева, Т.С. Комарова, Т.Г. Казакова, Р.М. Чумичева и др.).

Естественным способом проявления эмоций, поводом к эмоциональному реагированию, возможностью образного постижения окружающего мира, творческой самореализации личности служит разнообразие и богатство ощущений, которые дает знакомство с ДПК. Основным условием овладения детьми изобразительно-выразительными умениями, техникой исполнения, обобщёнными способами творческих действий в разных видах декоративной деятельности является приобщение детей к декора-

тивно-прикладному искусству, которое осуществляется путем ознакомления детей с основными его видами и разнообразными промыслами, сложившимися в культурно-историческом пространстве России (хохлома, городец, гжель, палех, жостово и др.). Демонстрация художественных образцов промыслов могут быть использованы в качестве создания эмоционально-насыщенной атмосферы занятия, расположения к беседе, наблюдению за объектом, практическими действиям и др. Применение в процессе занятий в качестве изложения нового познавательного материала. Например, при формировании знаний о представлении русского народа о красоте, целесообразности и гармонии мира. В связи с этим «...постоянными атрибутами народного декоративно-прикладного искусства выступают геометризация формы и живая экспрессия как факт интуитивного воспроизведения самого себя в мире через ритм, динамику и конфигурацию, как свидетельство глубокого постижения самых общих основ искусства – пространства и пластики» [1, с. 93].

Применение декоративно-прикладного искусства как средства знакомства с развитием народных промыслов России, их многообразием и особенностями. Например, в ходе занятия по теме «Золотая хохлома» дети изучают различные приемы хохломской росписи, знакомятся с ее элементами (ягодами, травкой, завитками, капельками и т. д.); развиваются умения составлять композицию; воспитывается любовь к русскому народному творчеству, Родине. Завершая занятие, педагог предлагает детям закрыть глаза и представить узор, который они хотели бы нарисовать. Или выбрать изделие, которое больше всего понравилось ребёнку, и рассказать, почему оно понравилось, чем оно привлекло внимание.

Использование народной игрушки в педагогическом процессе ДОУ занимает особое место в работе с детьми дошкольного возраста, т.к. способствует формированию эмоционально-эстетической и познавательной активной личности. Основное назначение народной игрушки – развитие эмоциональной отзывчивости детей на произведение декоративно-прикладного искусства; формирование основы эстетического восприятия. Смысл использования народной игрушки состоит не только в ускоренном развитии ребёнка, а в его обогащении, в максимальном использовании всех возрастных возможностей растущего человека, всемерном приобретении субъективного опыта дошкольников и превращение его в опыт социокультурный. Это достигается благодаря использованию многообразных методов воздействия на детские эмоции в художественно-творческой деятельности детей дошкольного возраста. Методы эмоционального воздействия направлены на пробуждение эмоций, актуализацию знаний отношения детей к художественному материалу, ценностям культуры. Данные методы позволяют развивать эмоциональную сферу дошкольников преломляя эмоции ребенка в силу художественного образа. Сила художественного образа заключается в том, что он не копируется детским сознанием, а преобразуется в нем, приобретая новую жизнь. Например, на занятиях по ручному труду можно заниматься изготовлением поделок по мотивам народных игрушек: сувениров, героев кукольных спектаклей, декораций к ним, подарков. На развивающих занятиях эффективно применение отдельных элементов народной игрушки при работе с дошкольниками – сочинение сказок и рассказов об игрушке, их иллюстрирование,

самостоятельная разработка росписи с использованием традиционных элементов прикладного искусства, обучение традиционным приёмам изготовления народных игрушек и др. Основное требование, которое должно соблюдаться при организации и реализации данного типа занятий, – новизна, неожиданность и использование сюрпризного момента.

Таким образом, центральным, связующим понятием взаимодействия детей дошкольного возраста и мира в контексте культуроцентристской парадигмы современного образования может выступать художественный образ как часть передаваемого детям эмоционально-эстетического опыта освоения реальности посредством ярких образов, простой и выразительной формой, доступностью исполнительской техники.

Список литературы

1. Лыкова И.А. Декоративно-прикладной фольклор как синтез эмоционально-эстетического и понятийного освоения мира [Текст] / И.А. Лыкова // Полихудожественное образование и здоровьесберегающие технологии в художественном воспитании (опыт региональных исследований): сб. науч. статей / ред.-сост. Е.П. Олесина; под общей ред. Л.Г. Савенковой. – М.: ИХО РАО, 2007. – С. 91–95.

2. Энциклопедический словарь юного художника [Текст] / сост. Н.И. Платонова, В.Д. Синюков. – М.: Педагогика, 1983. – 416 с.

Филиппова Наталья Сергеевна

студентка

Научный руководитель

Вострокнутова Татьяна Филипповна

канд. психол. наук, доцент, заведующая кафедрой

ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет»

г. Ижевск, Удмуртская Республика

ИНТЕГРАЦИЯ ИСКУССТВ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье рассматриваются некоторые аспекты использования интеграции искусств в развитии творческих способностей детей дошкольного возраста; предлагается практическая разработка цикла занятий по организации образовательной деятельности детей 2–4 лет, направленной на их творческое развитие, с использованием потенциала интеграции искусств.

Ключевые слова: интеграция искусств, творческие способности, программа развития, дошкольная педагогика.

Постановка проблемы. Как показывает практика, конкретным выражением интеграционных процессов, которые происходят сегодня в дошкольном образовании, жизни общества и в научном мире, является использование потенциала различных видов искусств, которые играют важную роль в повышении развития творческих способностей дошкольников, существенной особенностью которых является эстетическое мировоспри-

ятие как познание ребенком окружающего мира в его монолитности, бесконечно-мобилизованном разнообразии, как интродукция к универсальному развитию общих способностей человека [7]. Овладение детьми дошкольного возраста обобщенным характером познавательной-творческой деятельности способствует применению ими полученных знаний и приобретенных умений в конкретных ситуациях, при решении личностных вопросов как в образовательной, так и в творческой деятельности, в формировании эстетического отношения к окружающей действительности.

Решение многогранных задач творческого развития детей на качественно новом уровне, формирование у них потребности к самовыражению в творческой деятельности, комплексного видения эстетических ценностей окружающей действительности делает возможным использование интеграции искусств в образовательном процессе дошкольного учреждения.

Анализ последних научных работ по проблеме исследования показал, что вопросам изучения творческого развития личности посвящены работы отечественных и зарубежных ученых: Л.С. Выготского, С.Е. Гавриной, О.Г. Жуковой, Ф. Зенасни, Л.С. Коршуновой, Т. Любарта, В.О. Скворцовой, С. Торджмана и др.

На базе общей теории педагогики творческое развитие личности ребенка рассматривается в русле проблематики философии, психологии, дошкольной педагогики, социальной педагогики, педагогики искусства и других гуманитарных наук. Исследователями изучаются педагогические условия организации образовательного процесса в детском саду в контексте расширения сферы творческого развития ребенка, методика организации творческой деятельности детей разного возраста на основе художественно-изобразительной, театральной, музыкальной, декоративно-прикладной деятельности.

Тем не менее комплексного подхода к творческому развитию детей дошкольного возраста практически не разработано. Кроме того, в практике дошкольного образования полностью не решена и проблема творческого развития детей в процессе интеграции искусств. Однако важным для теоретического и прагматического аспектов творческого развития детей дошкольного возраста в условиях детского сада является непосредственная, научно обоснованная, целесообразно отобранная методика использования интеграции искусств, которая отражена в таких научных дисциплинах, как философия, эстетика, психология искусства, психология творчества, художественная педагогика, педагогика творчества, арт-педагогика и др., поскольку изучение взаимодействия многих факторов, обуславливающих творческое развитие личности, делает выяснения сокровенного – активно-преобразовательный механизм творческого потенциала как способ функционирования и средство воздействия на индивида и общество в целом.

Анализируя влияние искусства на творческое развитие личности, С.О. Грузенберг писал, что, несмотря на позитивное влияние искусства на человека в любом возрасте, идеальным этапом для обучения детей различным художественно-творческим дисциплинам является раннее детство [4]. Это происходит потому, что мозг ребенка в младшем дошкольном возрасте подобен губке и легко впитывает любую информацию, которую ему предоставляет окружающий мир. Современные исследователи

П. Джефри, З. Джозеф и Дж. Сауткотт пишут, что создание музыки и ее прослушивание помогает детям младшего дошкольного возраста развивать свои интеллектуальные, слуховые, сенсорные, речевые и моторные навыки [10]. Развивать детям когнитивные навыки, такие как память, речь и воображение, отмечают Ю.А. Афонькина, Л.С. Выготский, И.М. Герраимчук, Е.П. Ильин, С.А. Козлова, Е.В. Котова, С.В. Кузнецова, Т.А. Куликова, Т.А. Романова и другие, способствует общение детей с литературой [1–3; 5; 9]. Именно художественная литература является одним из самых обогащающих для ребенка переживаний в мире, открывая ребенку невероятный мир в художественных произведениях.

Приобщение к театру открывает детям дошкольного возраста дверь к воображению и творчеству, способствует усвоить такие важные ценности, как уважение и терпимость. Детская театральная деятельность позволяет детям поставить себя на место персонажей, которые отличаются от них не только характером, но и действиями, переживаниями. Таким образом, они учатся отождествлять себя с персонажами, проживая их опыт, преображаясь и творчески выражая свои внутренние эмоции. Театральная деятельность помогает детям младшего дошкольного возраста быть более открытыми и чуткими.

Занятия изобразительными видами искусства, такими как рисование, аппликация, лепка дают возможность ребенку выразить свои чувства и эмоции. Кроме того, занимаясь изобразительным искусством, у детей развиваются творческие способности, воображение, интеллектуально-творческое мышление, восприятие, эмоционально-эстетические вкусы, мелкая моторика, повышается самооценка и духовно-нравственные ценности и многое другое.

Не менее важную роль в творческом развитии детей младшего дошкольного возраста играет хореографическое искусство, как двигательное выражение детьми эмоционального восприятия окружающего мира. Через естественную способность двигаться, бегать и прыгать дети младшего дошкольного возраста выражают свое эмоциональное воображение в движениях, развивая творческие способности и социально-коммуникативные навыки. Использование хореографического искусства для содействия творческому развитию ребенка позволяет детям выражать себя так, как им хочется.

Существенное значение в процессе художественного взаимодействия искусств в учебных программах, как пишут И.М. Герраимчук, О.А. Комаровская и другие, приобретают междисциплинарные ассоциации, которые объединяют элементы художественного языка разновидностей искусства (интонация слова и музыки, мелодия и линия в живописи, цветовая палитра и тембровая окраска, сходство ритмо-формул в архитектуре, музыке, пластике танца и т. д.) [3; 8]. Использование интеграции искусств значительно повышает уровень художественного развития, эрудированности, способствует развитию таких личностных качеств, как наблюдательность, любознательность, эмоциональная чувственность, эмпатия.

Конечно, ни один учебно-воспитательный процесс не может вместить весь объем необходимых знаний, умений и навыков. Важная роль в этом процессе отводится общедидактическим принципам на занятиях эстетического цикла. На современном этапе знакомство детей дошкольного

возраста с искусством традиционные принципы наглядности и преемственности должны дополняться принципами развивающего обучения, научности, систематического и последовательного обучения. Эти принципы действительно могут помочь художественной дидактике на методологическом уровне там, где и находит свое отражение развитие творческих способностей. Целостность, образность, ассоциативность, импровизационность, художественность является тем основанием, которое может стать базой для соблюдения упомянутых принципов художественной дидактики.

Так, например, внедрение различных видов искусства в процесс развития ребенка будет оставаться малоэффективным, если не распространять объяснения его преимуществ в образовательном процессе и не использовать их на должном уровне в ДОО. Особое влияние на становление и развитие творческой деятельности ребенка дошкольного возраста имеет личностно-развивающий потенциал искусства, который реализуется в различных видах художественно-творческой деятельности детей.

Взаимодействие различных видов искусств обусловлено их эстетической природой, идейно-эмоциональной общностью, едиными законами творческого мышления, диалектикой познания. Такое взаимодействие предполагает, что любое произведение искусства, эмоционально воздействуя на ребенка, вызывает у него разные музыкальные, художественные, литературно-поэтические, хореографические ассоциации. Взаимосвязь определяется как взаимная обусловленность объектов друг другом.

Поэтому, разрабатывая программу творческого развития детей дошкольного возраста, следует обратить внимание, что большую роль в воспитании детей играет искусство. Использование искусства, как средства выражения собственных эмоций и переживаний, обогащает внутренний мир ребенка, формирует навыки коммуникативного общения, развивает творческие способности и его природные задатки. В процессе общения с различными видами искусства дети могут раскрывать свои мысли, чувства и интересы.

При создании системы творческого развития дошкольников за основу берутся такие направления работы, как наполнение образовательного процесса комплексными занятиями, которые основаны на интеграции искусств; анализ особенностей использования в образовательном процессе ДОО изобразительных действий, что предусматривает взвешенный подход воспитателя к организации художественно-творческой деятельности детей; выбор и проведение учебных занятий с детьми на основе нетрадиционных техник рисования; наполнение углолка изобразительного искусства необходимыми элементами для творческой активности детей, в том числе для занятий, которые вносятся в образовательную программу. Соответственно программа предусматривает дополнение к календарным планам работы, чтобы не нарушать существующую образовательную систему.

Приведем в пример содержание программы «Цикл развивающих занятий с использованием интеграции искусств для детей 2–4 лет», которая проводилась на базе МБДОУ №245 г. Ижевска.

Цикл занятий на развитие творческих способностей детей 2–4 лет
в процессе интеграции искусств

Учебно-воспитательная деятельность	Содержание работы на занятиях
1	2
<i>Занятие «Графиня Музыка и ее друзья»</i>	
<p>1. Психогимнастика «Приветствие».</p> <p>2. Организационный момент. Введение в занятие и актуализация знаний, сюрпризный момент.</p> <p>3. Основной этап:</p> <ul style="list-style-type: none"> - подготовка к восприятию учебного материала: загадки, дидактические игры, упражнения, чтение художественной литературы и др.; - физкультминутка; - практическая работа; - психологическая разгрузка, релаксация. <p>4. Рефлексия, подведение итогов</p>	<p>Приветствие «Доброе утро!» способствует воспитанию у детей вежливости и уважения друг к другу.</p> <p>Организационный момент: видео-музыкальные загадки о зверятах настраивают детей на принятие учебного материала. Подготовка воспитанников к восприятию учебного материала путем оглашения о путешествии к новому персонажу – графине Музыке.</p> <p>Основной этап:</p> <ul style="list-style-type: none"> - игра-песенка «Едет, едет паровоз» развивает у детей творческое воображение, ритмический и музыкальный слух, способствует формированию умений подбирать слова-рифмы; - физкультминутка «Хлоп-хлоп-хлоп, ладошки» направлена на психоэмоциональную разгрузку; - практическая работа – исследование результата смешивания красок и эмоционально-психологический анализ получившегося цвета; - психомоторное упражнение «Я – деревце» способствует развитию воображения и умениям передачи образа в движениях, психологической разгрузке после занятия. <p>Вопросы о наиболее запомнившихся и понравившихся моментах занятия</p>
<i>Занятие «В стране мыльных пузырьков»</i>	
<p>1. Психогимнастика «Приветствие».</p> <p>2. Организационный момент. Введение в занятие и актуализация знаний, сюрпризный момент.</p> <p>3. Основной этап:</p> <ul style="list-style-type: none"> - подготовка к восприятию учебного материала: загадки, дидактические игры, упражнения, чтение художественной литературы и др.; - физкультминутка; - практическая работа; - психологическая разгрузка, релаксация. 	<p>Приветствие «Поделись добротой с друзьями» способствует воспитанию дружественных отношений и взаимоуважения между детьми, сплоченности коллектива.</p> <p>Организационный момент. Сюрпризный момент «Мыльные пузыри»: чтение загадки; выдувание мыльных пузырей по кругу, что активизирует внимание детей на включенность в занятие.</p> <p>Основной этап:</p> <ul style="list-style-type: none"> - знакомство с нетрадиционной техникой рисования «Bubble wrap», подготовка к практической работе. Цель – творческое развитие детей путем использования нетрадиционной техники рисования, активизацию эмоционально-образного мышления и отзыва на творческую деятельность; - игровая физкультминутка «Раздувайся. Пузырь!» способствует развитию ассоциативного

Окончание таблицы

<i>1</i>	<i>2</i>
4. Рефлексия, подведение итогов, выставка детских работ и пр.	<p>мышления и передачи образа, воспитанию внимательности и отзывчивости на слова воспитателя;</p> <p>- практическая работа: рисование нетрадиционной техникой «Bubble wrap» дорожку в «Страну Пузыриков» способствует развитию творческого воображения, внимания, креативного мышления, воспитанию слаженности в коллективной деятельности и эмоциональному восприятию учебного материала;</p> <p>- пальчиковая гимнастика «Невидимка воздух» способствует развитию мелкой и общей моторики младших дошкольников. Движение пальцев и кистей рук имеет особое стимулирующее воздействие на ребенка.</p> <p>Рефлексия: оценивание выполненной детьми дорожки и подготовка к мероприятию после сна</p>
<i>Занятие «Тайна красного цвета»</i>	
<p>1. Психогимнастика «Приветствие».</p> <p>2. Организационный момент. Введение в занятие и актуализация знаний, сюрпризный момент.</p> <p>3. Основной этап:</p> <ul style="list-style-type: none"> - подготовка к восприятию учебного материала: загадки, дидактические игры, упражнения, чтение художественной литературы и др.; - физкультминутка; - практическая работа; - психологическая разгрузка, релаксация. <p>4. Рефлексия, подведение итогов, выставка детских работ и пр.</p>	<p>Приветствие «Новый день пришел!» формирует у младших дошкольников чувство слаженности в процессе выполнения движений, эмоционально настраивает на занятие.</p> <p>Организационный момент. Сюрпризный момент «Незнайка» подготавливает и мотивирует детей на занятие.</p> <p>Основной этап:</p> <ul style="list-style-type: none"> - подготовка к восприятию учебного материала: загадки о цветах предлагаются детям для повторения уже знакомых цветов в игровой форме; - дидактическая игра «Любимый цвет»; - физкультминутка «Лисица» направлена на подготовку детей к практической деятельности, улучшения их самочувствия, повышения внимания, предупреждение утомляемости; - практическая работа: театрализация сказки «Снегурочка и лиса», рисование наиболее понравившегося персонажа, что развивает творческие способности в процессе художественно-изобразительной деятельности на основе русского фольклора, а также развивает память и воображение младших дошкольников; <p>Рефлексия, самооценка выполненной ребенком работы и выставка детских рисунков</p>

Отметим, что проведенный цикл занятий показал достаточно хорошую динамику развития творческих способностей детей 2–4 лет. Так, в ходе использования вышеуказанных занятий у детей развивалось ассоциативно-образное мышление, воображение, творческие и исследовательские

способности в экспериментировании с основными цветами, создании модели предмета, объекта, явления в художественном образе.

Выводы. Таким образом, эффективность процесса развития творческих способностей детей дошкольного возраста повышается в процессе организации такого образовательного пространства, которое основано на сотворчестве воспитателя и детей в различных видах деятельности с использованием интеграции искусств; внедрения в учебно-воспитательный процесс технологии развития творческих способностей с включением инновационных методов педагогического воздействия в процессе интеграции искусств; методического обеспечения процесса развития творческих способностей детей младшего дошкольного возраста с использованием потенциала различных видов искусств.

Список литературы

1. Афонькина Ю.А. Развитие художественно-творческих способностей у дошкольников на основе интеграции. Модель инновационной деятельности / Ю.А. Афонькина, З.Ф. Себрукович. – Волгоград: Учитель, 2016. – 92 с.
2. Выготский Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – СПб.: Азбука, 2000. – 416 с.
3. Гераимчук И.М. Философия творчества: монография / И.М. Гераимчук. – Киев: ЭКМО, 2006. – 120 с.
4. Грузенберг С.О. Гений и творчество: основы теории и психологии творчества / С.О. Грузенберг. – Изд. 3-е. – М.: URSS, 2016. – 264 с.
5. Дошкольная педагогика. Эстетическое воспитание и развитие: учеб. пособ. для студ. сред. пед. учеб. заведений / С.А. Козлова, Т.А. Куликова. – 4-е изд., испр. и доп. – М.: Изд. центр «Академия», 2017. – 426 с.
6. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2009. – 433 с.
7. Кириленко Г.Г. Философия / Г.Г. Кириленко, Е.В. Шевцов. – М.: Слово; ЭКСМО, 2003. – 672 с.
8. Комаровская О.А. К вопросу о развитии полимодальных способностей детей в структуре их художественной одаренности / О.А. Комаровская; Министерство просвещения РФ; Ин-т художественного образования и культурологии РАН [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.art-education.ru/electronic-journal/k-voprosu-o-razvitii-polimodalnyh-sposobnostey-detey-v-strukture-ih>
9. Котова Е.В. Развитие творческих способностей дошкольников: метод. пособие / Е.В. Котова, С.В. Кузнецова, Т.А. Романова. – М.: Сфера, 2010. – 128 с.
10. Jeffrey P., Joseph Z., Southcott J. Multiculturalism in arts education: engaging schools in effective and authentic // Jeffrey P. (ed.) AARE Conference Papers. Melbourne: AARE, 2007. – P. 1–6.

Харланова Юлия Викторовна

канд. пед. наук, доцент

Киселева Юлия Евгеньевна

бакалавр, студентка

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ 5–6 ЛЕТ

***Аннотация:** в статье подчеркивается важность поиска и определения педагогических условий развития музыкальных способностей у детей старшего дошкольного возраста. Авторами отмечены основные проблемы и недостаточность рассмотрения данной темы исследования в педагогической науке. В результате в статье выделены виды музыкальных способностей детей и описаны условия, при которых возможно развитие творческого потенциала у детей старшего дошкольного возраста.*

***Ключевые слова:** педагогические условия, музыкальные способности, дети дошкольного возраста, психическое развитие.*

Развитие музыкальных способностей у детей старшего дошкольного возраста играет важную роль в формировании общей музыкальной культуры детей. Для того, чтобы процесс развития дошкольников был достаточно эффективным, педагогу необходимо соблюдать определенные педагогические условия. В педагогической науке данный вопрос является недостаточно изученным и остается проблема создания педагогических условий развития музыкальных способностей у детей 5–6 лет. Следовательно, требуется комплексный подход к анализу данной темы исследования, а также выявление оптимальных психолого-педагогических условий для развития творческого потенциала детей данного возраста.

Следует отметить, что вопросами изучения музыкального творчества детей занимались многие отечественные и зарубежные ученые, среди которых можно отметить работы Г.Г. Казакова, И.А. Дзержинской, Е.Я. Гембицкой и других. Однако многие исследования носят поверхностный характер или посвящены решению отдельных вопросов данного направления [1, с. 13].

Музыка является видом искусства, позволяющим чувственным путем проникнуться в атмосферу красоты, гармонии и понять окружающий мир во всём его многообразии. С помощью музыки дети не только развиваются, но и приобретают навыки и умения, накапливают положительный опыт.

Большинство ученых считают, что музыкальные способности являются врожденными от природы. Другие, наоборот высказывают мнение, что такие способности появляются у ребенка в результате его развития. Но все сходятся на том, что под музыкальными способностями следует

понимать возможность полноценного восприятия музыки, её исполнение, а также сочинение.

Существуют три основных вида музыкальных способностей:

1) ладовое чувство, которое представляет собой способность определять и чувствовать эмоциональную окраску произведения. Данную способность у ребенка можно выявить посредством наличия интереса к прослушиванию мелодий;

2) слуховое представление, которое проявляется в способности ребенка на слух воспроизводить мелодию или звуки. Такая способность тренирует память, слух и развивает музыкальное восприятие ребенка в целом;

3) чувство ритма, которое дает возможность ребёнку чувствовать музыкальные переходы, временные отношения в музыке, что способствует формированию музыкальных образов.

Важно отметить, что дошкольный возраст ребенка является благоприятным для развития его музыкальных способностей. Именно в этом возрасте дети могут проявлять особую активность в познании, а именно запоминать, наблюдать, слушать. Поэтому работа, направленная на развитие музыкального творчества в данный период времени, будет очень эффективной.

Педагогические условия развития музыкальных способностей у детей 5–6 лет должны носить развивающий и воспитательный характер.

Одним из главных педагогических условий, по нашему мнению, является активное применение игр с музыкальным сопровождением. Во время проведения таких занятий дети активно выражают свои чувства и эмоции в процессе звучания музыки. Как показывает опыт, такие игры являются занимательными и вызывают огромный интерес у детей. По окончании обучающей игровой деятельности они могут делиться впечатлениями, музыкальными ассоциациями, навеянными музыкой.

Вторым педагогическим условием является сопровождение детей в процессе музыкальных занятий. Здесь большая роль отводится педагогу, который должен стремиться помочь ребенку в формировании его музыкальных способностей. Важно найти индивидуальный подход к каждому дошкольнику, учитывая его индивидуальные способности и таланты.

Третьим педагогическим условием является использование педагогом наглядного материала, который помогал бы детям понять музыкальные образы, прочувствовать и передать их в музыке. Здесь могут быть использованы иллюстрации, персонажи героев из сказок, их костюмы и т. д. Кроме того, на занятиях может быть использована артикуляционная гимнастика по системе В.В. Емельянова, комплекс упражнений для постановки дыхания, разработанный М.Г. Казанцевой.

Очевидно, что для творчества на музыкальных занятиях необходима комфортная психологическая обстановка и наличие свободного времени, поэтому одно из педагогических условий успешного развития творческих способностей – это тёплая дружеская атмосфера в семье и детском коллективе. Взрослые должны создать безопасную психологическую базу для постоянного возвращения ребенка в творческий поиск, и для стремления его к всё новому и новым музыкальным открытиям. Важно постоянно стимулировать ребенка к музыкальному творчеству, проявлять сочувствие к его неудачам, терпеливо относиться даже к странным идеям,

неподходящим для реальной жизни. Взрослым нужно исключить из речевого общения с ребёнком замечания и осуждения [2].

Последним педагогическим условием развития музыкальных способностей у детей 5–6 лет является проведение музыкальных праздников. Система досуговых праздничных мероприятий создает духовную общность детей и взрослых, ту почву, на которой развиваются человеческие чувства: любовь, доброта, взаимопомощь. При подготовке и проведении музыкальных праздников происходит преобразование робких детей в эмоциональных и инициативных участников творческой деятельности.

Таким образом, можно подвести итог о том, что только при реализации педагогических условий возможно эффективно повышать уровень музыкального развития у детей 5–6 лет, а также формировать их музыкальные способности.

Список литературы

1. Красова Т.Д. Педагогические условия музыкального развития дошкольников в игровой деятельности [Текст] / Т.Д. Красова, Л.Н. Мартынова // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – №2. – С. 13–17.
2. Ланцова Т.И. Педагогические условия, способствующие развитию творческих способностей детей старшего дошкольного возраста на музыкальных занятиях / Т.И. Ланцова, О.О. Гамаюнова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya> (дата обращения: 15.05.2021).

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И САМОРАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Алтынбаева Елена Альбертовна
магистрант

Снегирева Татьяна Владимировна
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Нижевартовский государственный университет»
г. Нижневартовск, Ханты-Мансийский автономный округ – Югра

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО КОНСТРУИРОВАНИЯ

***Аннотация:** рассматриваются психологические основы формирования целеполагания у старших дошкольников. Предложена попытка обосновать, что в дошкольном возрасте формирование целеполагания является важным компонентом при подготовке к школьному обучению. Определяется проблема формирования целеполагания старших дошкольников как компонента в структуре психологической готовности к школе. Представлены результаты исследования по формированию целеполагания у дошкольников в процессе художественного конструирования.*

***Ключевые слова:** цель, целеполагание, формирование целеполагания, художественное конструирование, игры по правилам.*

На современном этапе в качестве главного результата образования предусматривается обладание выпускниками универсальными навыками и умениями, которые позволяют осуществлять деятельность в условиях развития новой экономики и при этом быть мобильным, решительным и ответственным как за собственное благополучие, так и за благополучие общества. Ребенок, способный выбирать, оценивать, программировать, конструировать те виды деятельности, которые адекватны его природе, удовлетворяют его потребности в саморазвитии, в самореализации [8, с. 14]. В науке предлагается множество концептуальных схем деятельности, ее структуры: мотив, цель, условие (А.Н. Леонтьев); мотив, цель, средство, результат, оценка (С.Л. Рубинштейн); цель, задача, исходный материал, средства, процедура, продукт (Г.П. Щедровицкий) [1, с. 47]. В каждой из структур присутствует цель как психическая модель возможного результата действий. Осознанность, целенаправленность – неперенные условия человеческой жизнедеятельности [5, с. 58]. Выпускник дошкольного учреждения усваивает определенные компетенции: способность управлять своим поведением, планировать свои действия, соблюдать элементарные общепринятые нормы и правила поведения, а также умения действовать по правилу и по образцу, слушать взрослого и выполнять его инструкции. Все эти компетенции предполагают наличие у ребенка способности принимать и

удерживать цель, заданную взрослым, и самостоятельно определять доступные его осознанию цели, способности к целеполаганию [1, с. 49]. В детской психологии практически отсутствуют данные о формировании целеполагания у детей дошкольного возраста, несмотря на то что одним из критериев психического развития ребёнка является характер освоения им ведущей деятельности, а всякая ведущая деятельность, в качестве одного из основных компонентов содержит цель. Как следует из результатов частных исследований Л.Г. Лысюк, большинство детей к 2,5 годам способны осознавать цели собственных действий, что проявляется в феноменах целенаправленного поведения в ситуации общения со взрослыми. Возможность осознания собственных действий связана с типом постановки цели [5, с. 63]. З.И. Власова подчеркивает особенности целеполагания и целеустремлённости дошкольников «кризиса трёх лет». Она отмечает, что стремление к собственной активности выражается в недостаточно осознаваемых целях, а именно в безусловном желании ребёнка отделиться от взрослых. Затем стремление трансформируется в осознанную активность в разных сферах жизни ребёнка [3, с. 44]. По данным Л.Ф. Обуховой, у детей в 5 лет появляется замысел деятельности, начинает возникать элементарное планирование деятельности, дети могут сохранять замысел до конца деятельности, появляется способность к элементарному прогнозированию [6, с. 46]. К шести годам способность удерживать цель всё больше проявляется в творческой активности. Именно эта сфера развивается быстрее других и отражает возрастные особенности ребёнка. Л.С. Выготский характеризует этот феномен как переход к творческой деятельности, «отношения мысли к действию, именно возможность воплощения замысла, возможность идти от мысли к ситуации, а не от ситуации к мысли». Ребенок семи лет действует на основе собственной мотивации, а именно способен к элементарному планированию, выполнению комплекса действий, контролю их и получению результата [6, с. 48].

В соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами к структуре основной общеобразовательной программы инвариантная ее часть должна быть направлена на обеспечение готовности детей к школе. Проблема психологической готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе тесно связана с изменением ведущего вида деятельности в данном возрастном периоде, с переходом от сюжетно-ролевой игры к учебной деятельности [4, с. 37]. Анализ, проведенный в исследованиях Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, показал, что учебная деятельность имеет специфическую структуру, включающую: учебные задачи, учебные действия, контроль, оценку [9, с. 287]. Полноценная деятельность в ситуации учебной задачи предполагает выполнение контроля. Ребенок должен соотносить свои учебные действия и их результаты с заданными образцами, соотносить качество этих результатов с уровнем и полнотой выполненных учебных действий. С контролем тесно связана оценка, фиксирующая соответствие или несоответствие результатов требованиям учебной ситуации. Д.Б. Эльконин отмечал, что возможность принять учебную задачу и способность решить является важнейшим критерием готовности ребенка к обучению в школе [9, с. 291]. Н.Н. Поддьяков подчеркивал, что дошкольники способны в процессе деятельности выделять существенные свойства предметов и явлений, устанавливать связи и отражать их в образной форме [7, с. 129]. Этот процесс

особенно заметен в различных видах художественной деятельности: формируются обобщённые способы анализа, сравнения и сопоставления, развивается умение самостоятельно находить способы решения задач, планировать свою работу. Одним из основных звеньев такой работы, как отмечали Т.В. Гуськова, М.Г. Елагина, является развитие способности к целеполаганию у детей старшего дошкольного возраста [1, с. 46].

Дети не способны во всех деталях обдумать предстоящую работу, они намечают общий план, который реализуется в процессе деятельности. Задача педагога – развивать творческие способности ребенка, целенаправленное воображение, побуждать его в любом деле идти «от мысли к действию» (Л.С. Выготский). Под детским художественным конструированием принято понимать создание разнообразных построек из строительного материала, изготовление поделок из бумаги, картона, дерева, пластика и других материалов. В процессе целенаправленного обучения художественному конструированию у дошкольников наряду с техническими навыками развивается умение анализировать, самостоятельность мышления, творчество, обобщать имеющийся эмпирический опыт, анализировать новую ситуацию, находить решения различных задач, формируются ценные качества личности, как целеустремлённость, настойчивость в достижении цели. Всё это позволяет рассматривать конструирование как эффективную технологию подготовки детей к обучению в школе.

Руководствуясь тем, что ведущей деятельностью в дошкольном возрасте является игра (Л.С. Выготский), наша работа по формированию целеполагания у дошкольников в процессе художественного конструирования строится на основе игровых упражнений, направленных на обеспечение психологического комфорта детей, игр по правилам, которые имеют большое значение для формирования предпосылок учебной деятельности [1, с. 50]. В них ребенок учится сознательно подчиняться правилам, действовать по образцу [3, с. 362]. Способность подчиняться правилам и переход внешних правил во внутренние имеют огромное значение для создания предпосылок учебной деятельности. При переходе к школьному обучению эта способность делает возможным подчинение активности ребенка учебной задаче и целям. Следует подчеркнуть, что именно в играх по правилам ребенок начинает обращать внимание на способ достижения результата. Важность этого приобретения учитывает тот факт, что «центральный моментом формирования учебной деятельности дошкольников является переориентировка сознания ребенка с конечного результата, на способы выполнения этого задания» [5, с. 131]. Л.А. Венгер отмечал, что в старшем дошкольном возрасте можно формировать элементарные формы учебной деятельности, используя в этих целях «занятия как одну из наиболее целесообразных форм» [1, с. 47]. В качестве примера представляем алгоритм формирования целеполагания у старших дошкольников в процессе художественного конструирования. Его структура соответствует этапам процесса познания, а его составные части представлены привычными и любимыми для детей способами деятельности. В основе лежит определенный сюжет, в рамках которого дошкольники сами смогут определить цель и задачи своей деятельности, спланировать ее, исполнить задуманное и оценить ход и результат работы:

1. Внимательно послушай задание.

2. Подумай, на какой вопросы ты должен ответить.
3. Послушайте задание еще раз.
4. Если не всё понятно, задай вопрос.
5. Подумай, как начнёшь выполнять задание, что сделаешь потом?
6. Что тебе необходимо знать и уметь, чтобы выполнить задание?
7. Тебе трудно было выполнить задание? Почему?
8. Чему ты научился, выполняя задание?

Основной путь развития – это постоянный переход от внешних действий с условными заместителями (схемами, моделями, символами, алгоритмами) к действиям в уме. Как правило, дети сначала выполняют новые для них действия совместно с педагогом, затем самостоятельно. Итоговые результаты исследования обнаружили, что способность определять и удерживать цель, сравнивать результат деятельности с поставленной целью значительно повысился. Положительная динамика составила 9%: с низким уровнем развития составил 6% (снизилось на 27%), со средним – 78% детей (увеличилось на 17%), с высоким – 16% (на 10%). У 94% детей развита способность к целеполаганию.

Таким образом, можно сказать, что в результате работы по данной технологии формируются способы организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки: может планировать свою деятельность, выполняет задание до конца, умеет оценить качество своей работы, самостоятельно находит и исправляет ошибки в работе, не ждёт конкретных указаний, может сосредоточенно, не отвлекаясь выполнять задание 10–15 минут, не отказывается от заданий, что соответствует интегративным качествам выпускника дошкольного учреждения. способности решать учебные задачи, планировать свою деятельность. Ребенок умеет выделять главное и существенное, удерживать цель деятельности на протяжении занятия. Определение и удержание цели как главных компонентов целеполагания является важным «шагом» в деятельности ребёнка, так как выступает по отношению к остальным компонентам в качестве управляющей инстанции. Однако феномен формирования целеполагания в дошкольном возрасте достаточно не изучен и требует дальнейшего исследования.

Список литературы

1. Алтынбаева Е.А. Целеполагание как показатель готовности детей к обучению в школе [Текст] / Е.А. Алтынбаева // Проблемы эффективности реализации инноваций в учебном процессе: материалы Региональной научно-практической конференции (Нижневартовск, 22 апреля 2011 г.) / отв. ред. Э.М. Рянская. – Нижневартовск: НГГУ, 2011. – С. 46–50.
2. Власова З.И. Влияние «кризиса трех лет» на познавательное развитие дошкольников [Текст]: автореф. дис. / З.И. Власова. – М., 2008.
3. Домашенко И.А. Выполнение действий по правилам как один из показателей готовности ребенка к школе [Текст]. Психология дошкольника / И.А. Домашенко. – М.: Издательский центр «Академия», 1997. – С. 357–365.
4. Леонтьев А.Н. Психическое развитие ребенка в дошкольном возрасте [Текст]: сборник статей / под ред. А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца. – М.: Международный образовательный и психологический колледж, 1995. – 144 с.
5. Лысюк Л.Г. Эмпирическая картина становления продуктивного целеполагания у детей 2–4 лет [Текст] / Л.Г. Лысюк // Вопросы психологии. – 2000. – №1. – С. 58–67.
6. Обухова Л.Ф. Феномен 5 лет [Текст] / Л.Ф. Обухова, Н.Н. Каданкова // Психологическая наука и образование. – 2001. – №1. – С. 45–49.
7. Подъяков Н.Н. К вопросу о развитии мышления дошкольников [Текст]. Возрастная и педагогическая психология / Н.Н. Подъяков. – М.: Издательство МГУ, 1992. – С. 128–132.

8. Степанов Е.Н. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания / Е.Н. Степанов, Л.М. Лузина. – М.: ТЦ «Сфера», 2003. – 160 с.

9. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах [Текст]: Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин; под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 416 с.

Ануфриева Ирина Александровна

студентка

Научный руководитель

Пазухина Светлана Вячеславовна

д-р психол. наук, доцент, заведующая кафедрой

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: в статье подчеркивается важность эмоционального развития детей дошкольного возраста в игровой деятельности. Рассмотрено понятие «игровая деятельность». Изучены задачи воспитателя при проведении игровой деятельности. Рассмотрено влияние игры на эмоциональное развитие детей дошкольного возраста и их поведение. Рассмотрены основные виды игр, используемых для развития детей. Автор делает вывод, что выбор той или иной игры будет зависеть от конкретной ситуации, а также от целей и задач воспитания.

Ключевые слова: эмоции, развитие, дети, дошкольники, игры.

Актуальность темы заключается в том, что эмоциональное развитие детей дошкольного возраста является важной составляющей психического здоровья. Эмоциональное развитие управляет всеми сторонами жизни человека, его поведением, деятельностью, а также возможностями ставить цели в будущем и добиваться их достижения. Следует отметить, что именно в дошкольном возрасте происходит становление и эмоциональное развитие ребенка. Поэтому очень важно уделять внимание психическому здоровью детей в дошкольном возрасте.

Большое значение и влияние на эмоциональное развитие детей дошкольного возраста оказывает игровая деятельность. Следует отметить, что игры использовались очень давно в процессе воспитания и обучения детей. Игра является лучшим способом эмоционального развития ребенка.

Игры представляют собой моделирование реальной жизни с проявлением всех ее сторон. Ребенок, участвуя в такой игровой ситуации, приобретает навыки живого общения, сталкивается с возможными трудностями и сложностями процесса осуществления самой деятельности, изучает поведение других участников и их эмоциональное поведение в обществе, а также выстраивает свою собственную модель социализации и психоэмоционального поведения.

Проблемы эмоционального развития детей дошкольного возраста рассматривали многие отечественные и зарубежные ученые. Среди которых можно отметить работы П.К. Анохина, А.Д. Кошелевой, А.В. Коваленко и других. Однако работы данных ученых носят преимущественно поверхностный характер или затрагивают рассмотрение отдельных вопросов.

В настоящее время требуется комплексный подход к проблеме изучения эмоционального развития детей дошкольного возраста в игровой деятельности.

Под игровой деятельностью следует понимать совокупность внутренней и внешней активности человека, посредством совершения определенных движений, приемов и мыслительной формы.

Игровая деятельность детей в дошкольном возрасте является яркой и насыщенной. Дети с особым вдохновением и желанием участвуют в процессе ее проведения. В процессе проведения игры дошкольники вступают в реальные отношения между собой и проявляют личные качества характера [3, с. 114].

Следует отметить, что дети по своей природе индивидуальны, поэтому они по-разному ведут себя в процессе игровой деятельности. Одни из них являются более впечатлительными и испытывают эмоциональные переживания, а другие, наоборот, более активные и более эмоциональные. Общаясь друг с другом в процессе игровой деятельности, они развиваются, приобретают новые качества характера и поведения, а также получают эмоциональный опыт.

Важной задачей воспитателя на данном этапе является индивидуальный подход к каждому ребенку. Это требует постоянного внимания к детям, разработки новых методик и методов управления игровой деятельностью. Необходимо следить за тем, чтобы в процессе игровой деятельности дошкольники «культивировали» положительные стороны своего поведения и характера. В процессе игровой деятельности дошкольники должны испытывать радость от общения, выражать такие качества характера, как доброту, милосердие, сострадательность и т. д.

Игры оказывают благоприятное воздействие на детей, у которых проявляется эгоизм, агрессивность или замкнутость. Они раскрепощают детей, заставляют забыть о своих проблемах и трудностях, что позволяет им адаптироваться в условиях окружающей реальной обстановки и повысить уровень положительного эмоционального восприятия.

Наиболее важными играми являются сюжетно-ролевые, подвижные, театрализованные и дидактические игры.

Наиболее распространены сюжетно-ролевые игры, которые отличаются повышенной эмоциональной окраской ее участников. Как правило, такая игра создается на основе конкретного жизненного сюжета. Исполняя ту или иную роль в данной игре, ребенок ощущает определенные эмоции, определяет модель своего поведения и подстраивает ее под рамки коллективного поведения. От проведения таких игр дошкольники получают огромное удовольствие и вдохновение, так как они самостоятельно могут выбрать понравившуюся им роль, непосредственно участвовать в процессе ее воспроизведения, проявить творческие возможности и способности импровизации.

Театрализованные игры также являются не менее эффективным инструментом эмоционального развития детей дошкольного возраста. В основном такие игры используются на праздниках и требуют подготовки к их проведению [2, с. 74].

Театрализованные игры дают возможность обогатить эмоциональную сферу детей посредством различных образов, красок, звуков и других инструментов восприятия. В таких играх могут использоваться нарядные костюмы героев, декорации, а также инсценировки. Старшие дошкольники могут выступать перед младшими группами, вызывая огромный интерес у последних. Зрелищность мероприятий вызывает радость у детей, эмоциональный всплеск и запоминание образов.

Подвижные игры в основном направлены на улучшение здоровья детей, а также укрепление физической подготовки. Однако здесь также присутствует эмоциональная составляющая развития психического здоровья детей. Игры не должны быть скучными и монотонными. В таких играх должны присутствовать интересные движения и задания, которые и вызывают интерес со стороны дошкольников и побуждают у них желание участвовать в их организации. Радость выполнения таких движений, азарт от их проведения способствуют эмоциональному развитию детей и формированию культуры.

Дидактические игры являются осознанными играми и помогают дошкольникам решать обучающую задачу, поставленную перед ними. Это помогает им сконцентрироваться на процессе ее выполнения, быть внимательными и целеустремленными. Дидактические игры являются осмысленными для понимания со стороны детей.

Коллективное решение задачи помогает им принимать общие решения, учиться выслушивать друг друга, уважать и развивать навыки и умения делового общения. Такое близкое взаимодействие друг с другом позволяет повысить уровень эмоционального настроения ко всем участникам процесса, научиться проявлять терпение, ожидание, вежливость и т. д.

Выбор той или иной игровой деятельности будет зависеть от целей и задач, стоящих перед руководством, осуществляющим воспитательную работу, а также исходя из особенностей развития и потребностей самих дошкольников. Как правило, игровые ситуации подбираются по принципу «от простого к сложному».

Можно сделать вывод, что использование игровой деятельности имеет важное значение в развитии эмоционального состояния детей дошкольного возраста. Игра меняет не только поведение детей, но и их характер, эмоции, интеллект. Меняются также отношения детей и взрослых. Дети становятся теплее, дружелюбнее, устанавливаются отношения доверия и взаимоуважения между ними. Следовательно, игровая деятельность должна рассматриваться как основа эмоционального развития и воспитания детей дошкольного возраста.

Список литературы

1. Ковалец И.В. Азбука эмоций. Практическое пособие для работы с детьми, имеющими отклонения в психофизическом развитии и эмоциональной сфере [Текст] / И.В. Ковалец. – М.: Наука, 2017. – 136 с.
2. Никифорова Л.А. Вкус и запах радости. Цикл занятий по развитию эмоциональной сферы [Текст] / Л.А. Никифорова. – М.: Национальный книжный центр, 2017. – 311 с.
3. Шамарина Е.В. Особенности познавательной деятельности и эмоциональной сферы школьников [Текст] / Е.В. Шамарина, Е.Е. Чернухина. – М.: Книголюб, 2016. – 208 с.

Ануфриева Ирина Александровна
студентка

Научный руководитель

Панферова Елена Владимировна
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

РАЗВИТИЕ ИНИЦИАТИВЫ И САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ 5-6 ЛЕТ

Аннотация: в статье подчеркивается важность развития инициативы и самостоятельности у детей 5–6 лет. Изучена проблематика данного исследования. Определены понятия «инициатива» и «самостоятельность». Рассмотрены основные задачи воспитателя при формировании среды для развития инициативы и самостоятельности для детей данного возраста. Автор статьи делает вывод о том, что развитие инициативы и самостоятельности у детей дошкольного возраста должно осуществляться при поддержке со стороны родителей ребенка и воспитателей.

Ключевые слова: развитие, психология, дети, инициатива, самостоятельность.

В настоящее время проблема формирования инициативы и самостоятельности у детей остается одной из самых главных. Поскольку от этого зависит развитие будущей личности ребенка, умение его принимать правильные решения во взрослой жизни, ставить цели и задачи, а также находить пути их решения. Именно в дошкольном возрасте необходимо максимально подготовить ребенка к ответственности за свое поведение, свободному выражению чувств и мыслей, настойчивости в достижении намеченных результатов. Важной задачей на этом пути является поиск возможностей побуждения детей к инициативности и самостоятельности. Считаем, что большую роль в этом играют факторы и условия, создаваемые для развития детей дошкольного возраста.

Однако в современных условиях проблематика исследования заключается в том, что уделяется недостаточно внимания данному фактору. Требуется всесторонний подход к формированию инициативы и самостоятельности у детей 5–6 лет. Дети в данном возрасте уже начинают понимать и осознавать многие вещи, проявляют внимание и желание слушать «старшего». Следовательно, создание необходимых условий и образовательной среды для развития и воспитания принесет положительный результат в будущем.

Рассмотрим содержание понятий «инициатива» и «самостоятельность». Под инициативой следует понимать внутреннее побуждение человека к совершению какого-либо действия, основанное, на его желании, предприимчивости и активности [3, с. 101]. Самостоятельность – это способность личности принимать решения, совершать действия и нести за них ответственность.

Развитие инициативы и самостоятельности детей 5–6 лет включает в себя ряд мероприятий:

- 1) создание условий свободного выбора детьми совместной деятельности;
- 2) создание благоприятной психологической атмосферы для выражения детьми своих мыслей, чувств, мнений;
- 3) поддержка развития детей посредством разнообразных видов деятельности (исследовательской, игровой, творческой, познавательной и т. д.);
- 4) оказание помощи в развитии детей со стороны воспитателей и родителей;
- 5) использование профессионального подхода и современных методик психолого-педагогического развития и воспитания.

Необходимым условием для развития инициативности и самостоятельности у детей 5–6 лет является открытое общение, которое является главным показателем детского интеллекта. Инициативный ребенок стремится активно включиться в разговор, участвовать в игре, заниматься интересным делом и т. д.

Огромную поддержку на этом этапе развития оказывает внимание воспитателя, который должен найти подход к каждому ребенку. Создать атмосферу любви, взаимопонимания, терпимости. Такие условия, по нашему мнению, будут способствовать полноценному развитию у ребенка инициативы и самостоятельности.

Средствами и инструментами для развития у детей инициативы и самостоятельности в данном возрасте являются дидактические игры, продуктивные виды деятельности (рисование, лепка, конструирование, аппликации и т. д.), самоорганизованная деятельность детей, трудовая деятельность, проектная деятельность. Особый интерес, по нашему мнению, для развития инициативы и самостоятельности детей играет самоорганизация. Она дает ребенку возможность выбора, поиска и творческого преобразования существующей деятельности, а также способствует мобилизации внутренних ресурсов, познавательной активности и умений. Такая среда позволяет ребенку действовать самостоятельно, не участвуя в совместной образовательной деятельности со сверстниками. В отдельных ситуациях воспитатель может включиться в такую деятельность, если ребенку нужна помощь или поддержка.

Уровень самостоятельности детей определяется его умением выполнять задачи, принимать решения, обслуживать себя и близких. Основными характеристиками самостоятельности личности ребенка является его настойчивость, терпение, воля и ответственность [1, с. 37].

По мнению Л.С. Выготского, «инициативность и самостоятельность зависит от уровня сформированности памяти, мышления, развития внимания, речи и т. д. Благодаря этому ребенок умеет подчинять свои действия той или иной задаче, добиваться цели, преодолевая возникшие трудности».

В возрасте детей 5–6 лет существуют некоторые принципы формирования самостоятельности со стороны воспитателя, к которым относятся: предоставление самостоятельности и свободы действий детям во всех сферах деятельности, которые не представляют угрозу их жизни и здоровью; поощрение даже минимальных успехов в достижении поставленных целей и задач; воспитание порядка и ответственности по содержанию в

доступном месте игрушек и материалов; поощрение развития приоритетных направлений деятельности для развития самостоятельности и инициативности детей. Учет данных принципов помогает воспитателю сконцентрироваться на основных проблемах и задачах при формировании комплексной образовательной политики, а также определить перспективы ее развития в будущем.

Основной задачей воспитателя является создание соответствующих среды и условий для стимуляции действий, доводящих до конца начатые дела. Данные условия включают в себя широкий перечень мероприятий педагогического, психологического и воспитательного характера.

Можно сделать вывод, что инициативность и самостоятельность детей дошкольного возраста играют важную роль в развитии и становлении личности. Основной задачей является воспитание ответственного человека, умеющего самостоятельно принимать решения в ситуациях выбора. Следовательно, одним из основных принципов дошкольного образования и воспитания является поддержка детей в различных видах деятельности.

Список литературы

1. Еникеев М.И. Общая и специальная психология [Текст] / М.И. Еникеев. – М.: Норма-Инфра, 2018. – 624 с.
2. Каплан Л.И. Первые проявления самостоятельности [Текст] / Л.И. Каплан // Посеешь привычку – пожнешь характер. – М., 2015. – 133 с.
3. Цыркун Н.А. Самостоятельность. Развитие воли у дошкольников [Текст] / Н.А. Цыркун. – М.: Национальный книжный центр, 2017. – 311 с.

Боденова Ольга Викторовна

старший преподаватель

Институт педагогики и психологии

ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет»

г. Петрозаводск, Республика Карелия

ВЛИЯНИЕ УСТАНОВОК РОДИТЕЛЕЙ НА АДАПТАЦИЮ ДЕТЕЙ К УСЛОВИЯМ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Аннотация: статья посвящена факторам адаптации детей раннего возраста. Целью работы является выявление влияния установок родителей на процесс адаптации детей к условиям детского сада. Для достижения цели применялись опросные методы и наблюдение. Полученные эмпирические данные показали, что установки родителей имеют отличия; у детей «готовых» родителей адаптация проходит легче. Результаты исследования могут использоваться сотрудниками дошкольных образовательных организаций в целях сопровождения, поддержки детей и родителей в период адаптации.

Ключевые слова: адаптация, семья, установка, ранний возраст.

В раннем детстве ребенок впервые сталкивается с необходимостью адаптации к новой социальной среде в связи с началом посещения детского сада. Наряду с физиологической и психологической готовностью самого ребенка существенное влияние на адаптацию оказывает семья [4].

Установлено, что тревожность родителей становится источником тревожности у детей [2]; стиль воспитания оказывает влияние на стратегии адаптации, самостоятельность, активность, познавательную активность, психическое здоровье детей в целом [7]. Доказано, что стиль взаимодействия детей с родителями формирует опыт, который затем переносится за пределы семьи и определяет стратегии взаимодействия с внешним миром [3, с. 5].

Родительская установка рассматривается как образ действий по отношению к ребенку. Каждая семья во взаимодействии с детьми реализует установки, связанные с различными сферами жизнедеятельности детей. Установка включает когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты [2, с. 227]. В зависимости от представлений о конкретных событиях, действиях, ситуациях, а также отношения к ним, реализуется определенное поведение. Установка определяет готовность поступать тем или иным образом в отношении конкретного объекта [2, с. 229]. Наряду с другими детерминантами поведения, правильные или неправильные представления родителей о факторах, трудностях, этапах адаптации, доминирующие эмоциональные состояния, возникающие в период адаптации, будут определять поведение родителей и взаимодействие с детьми. Поэтому целью исследования явилось изучение влияния установок родителей на посещение детьми детского сада.

База – МДОУ г. Петрозаводска. Выборка составила 45 детей в возрасте от 2, 7 до 3 лет и 45 родителей. Для достижения цели исследования применялись опросные методы и наблюдение. Для опроса родителей была разработана анкета, посредством которой изучались установки на посещение детского сада: когнитивный компонент (знания родителей о процессе адаптации, ее объективных и субъективных факторах, изменениях в семье, направлениях, методах помощи детям, предшествующий опыт и т. д.), эмоциональный (отношение к факту поступления ребенка в образовательную организацию, ожидания и эмоции, связанные с ними) и поведенческий компонент (действия, направленные на подготовку детей к адаптации, поддержку в период адаптации). Для изучения адаптации применялась методика «Адаптация детей раннего возраста» [6, с. 83].

На основе полученных данных родители были разделены на три группы: готовые к адаптации – 12 человек (группа 1), не готовые к ней – 15 человек (группа 2), готовые частично – 18 человек (группа 3). Количественные и качественные данные представлены в таблице 1.

Сопоставление результатов анкетирования родителей и диагностики адаптации детей показало, что у «готовых» родителей дети имеют легкую степень адаптации (9 детей) или среднюю (3 ребенка), у «частично готовых» – преимущественно среднюю степень (18 детей) и легкую (1 ребенок). У детей «неготовых» родителей адаптация преимущественно протекает тяжело (13 детей); среднюю степень имеет только 1 ребенок.

Группу «готовых» родителей можно определить как компетентных, т.е. владеющих необходимыми знаниями и умениями для подготовки детей к детскому саду и оказания поддержки в период адаптации. В отличие от «готовых», «неготовые» родители не обладают подобными компетенциями, так как не имеют представлений о структуре, закономерностях сложности адаптации и, следовательно, не предпринимают никаких действий для создания условий для относительно безболезненной адаптации детей.

Таблица 1

Особенности установок родителей по отношению к адаптации детей

Готовность к адаптации	Компоненты установки		
	когнитивный	эмоциональный	поведенческий
группа 1 (готовые)	полные знания об этапах и факторах адаптации, причинах трудностей детей, изменениях, которые происходят в семье, понимание значимости роли семьи, приемах эмоциональной поддержки и подготовки к адаптации	отсутствуют негативные переживания, восприятие поступления в детский сад как неизбежное явление, связанное со взрослением детей	предпринимают действия, направленные на подготовку детей к детскому саду (развитие детей – 10 детей посещают кружки для детей раннего возраста, 8 родителей занимаются дома самостоятельно) культурно-гигиенических навыков, укрепление здоровья, представлений о детском саду, проводят экскурсии, беседуют о «новой жизни»), готовы научиться поддерживать детей в период адаптации
группа 2 (неготовые)	знания касаются трудностей, с которыми сталкиваются <i>родители</i> (режим дня и занятости, «доставка ребенка в сад», заболевания, плохое настроение), восприятие адаптации как «дела, касающегося только детей». выделилась группа родителей, которые в адаптации не видят никаких сложностей и не считают нужным принимать участие в этом процессе (3 чел.)	присутствует либо безразличное (5 чел.) отношение, либо страх и тревога, связанные с ожидаемыми бытовыми трудностями самих родителей и физиологическим состоянием детей (7 чел.), восприятие поступления в детский сад как явление, представляющее большую свободу самим себе	предпринимают действия, направленные на оздоровление детей (8 чел.), развитие культурно-гигиенических навыков (6 чел.), преимущественно считают поддержку детей задачей образовательной организации, целенаправленное развитие детей (занятия, кружки) отсутствуют
группа 3 (частично готовые)	знания в основном связаны с длительностью, трудностями адаптации, понимание значимости роли семьи, знание приемов эмоциональной поддержки детей	присутствует тревожность, связанная с мыслями об эмоциональном комфорте детей, их безопасности, здоровье, восприятие поступления в детский сад как явление, связанное со взрослением детей	предпринимают действия, направленные на подготовку детей к детскому саду (развитие речи, культурно-гигиенических навыков, представлений о детском саде), готовы научиться поддерживать детей в период адаптации

Полученные данные объясняются теми функциями, которые социальная установка играет в деятельности, поведении и общении личности. Установка на основе когнитивного и эмоционального компонента определяет готовность действовать тем или иным образом по отношению к своему объекту [5, с. 168]. Поэтому «готовые» родители создают условия для психического развития детей, подготовки детей к расширению семейных границ, что в конечном итоге положительно влияет на процессуальные и результативные характеристики адаптации.

Результаты исследования могут использоваться сотрудниками дошкольных образовательных организаций в целях поддержки детей и родителей в период адаптации.

Список литературы

1. Андреева Г.М. Социальная психология: учебник для высших учебных заведений / Г.М. Андреева. – М.: Аспект-пресс, 2001. – 290 с.
2. Лютова Е.К. Тренинг эффективного взаимодействия с детьми. Комплексная программа / Е.К. Лютова, Г.Б. Моница. – СПб.: Речь, 2000. – 189 с.
3. Марковская И.М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми / И.М. Марковская. – СПб.: Речь, 2005. – 150 с.
4. Русаков А.С. Адаптация ребенка к детскому саду. Советы педагогам и родителям: сборник / А.С. Русаков. – СПб.: Речь, 2010. – 128 с.
5. Социальная психология [Текст] / Дэвид Майерс; пер. с англ. З. Замчук. – 7-е изд. – М. [и др.]: Питер, 2011. – 793 с.
6. Терёхина О.А. Здравствуй, детский сад! Психолого-педагогическое сопровождение ребенка в период адаптации к дошкольному учреждению / О.А. Терёхина, В.С. Богословская. – Мозырь: Белый ветер, 2008. – 91 с.
7. Хухлаева О.В. Психологическое консультирование и психологическая коррекция: учебник и практикум для академического бакалавриата / О.В. Хухлаева, О.Е. Хухлаев. – М.: Юрайт, 2019. – 423 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://urait.ru/bcode/432036> (дата обращения: 20.01.2021).

Демидова Ольга Борисовна
студентка

Васильева Алена Александровна
студентка

Научный руководитель

Панферова Елена Владимировна
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ РУК У ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ

Аннотация: в статье обосновывается важность развития мелкой моторики рук у детей дошкольного возраста для последующего успешного обучения в школе, в частности овладения письмом. Рассмотрены психолого-педагогические условия подготовки руки к письму, предлагаются направления работы для развития мелкой моторики рук.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, мелкая моторика рук, психолого-педагогические условия.

**144 Дошкольное образование в ракурсе современных
методологических подходов и возрастных ценностей детей**

Важность развития мелкой моторики рук у детей дошкольного возраста не раз подчеркивалась учеными педагогами, психологами. Актуальность формирования моторики рук возрастает в период 6–7 лет. Именно в этом возрасте необходимо осуществлять систематическое обучение по развитию мелкой моторики рук детей, так как это способствует совершенствованию речи, интеллекта, мышления, воображения и т. д. Хорошо развитые мышцы рук и кисти детей являются обязательным условием для успешного овладения письмом в школе.

Большое внимание проблеме развития мелкой моторики рук детей уделяли Т.В. Астахова, А.А. Корнеев, О.А. Шелопухо, И.А. Шурыгина. Разрабатывая методику обучения детей письму, они отмечали, что дети часто испытывают серьезные трудности с овладением данных навыков. Обычно ребенок, имеющий высокий уровень развития мелкой моторики, умеет логически рассуждать, у него достаточно развиты память, внимание, связная речь. Поэтому необходимо создавать условия для правильной тренировки руки, анализируя при этом развитие мышц кисти и пальцев, графических умений (то есть владение карандашом, умение рисовать, штриховать, обводить, соединять по точкам). Полученные навыки необходимы детям при выполнении заданий практически во всех образовательных областях (например, графические задания предлагаются в ходе формирования элементарных математических представлений: соединение точек по цифрам, рисование узоров по клеточкам, дорисовывание нужного количества предметов и т. п.).

Главной целью дошкольного образования является не подготовка к школе, а его адаптация в социуме. Такой ребенок готов к восприятию и обучению в школе.

В соответствии с ФГОС ДО все усилия воспитателей направлены на то, чтобы дошкольники на выходе из детского сада не чувствовали себя в первом классе невротиками, а были способными спокойно приспособиться к школьным условиям и успешно усваивать образовательную программу начальной школы. Именно поэтому в детских учреждениях при обучении детей акцентируют внимание на проблеме подготовленности руки к письму. Это связано с тем, что обычными стали ситуации, когда ребенок учится в 1-м классе, а рука его не подготовлена или недостаточно подготовлена к тому, чтобы в течение учебного дня успешно справляться с объемом письменных заданий учителя. Но при этом не нужно забывать, что школа должна быть готова к разным детям. Дети всегда индивидуальны, в разнообразном опыте первых лет жизни заложен великий потенциал каждого ребенка.

К психолого-педагогическим условиям подготовки руки к письму относятся следующие: построение образовательной работы на основе диагностики индивидуальных особенностей ребенка и использование в образовательной работе с дошкольниками комплекса упражнений на развитие графомоторных навыков в различных видах деятельности.

Существует значительное количество диагностического инструментария, позволяющего оценить готовность руки к письму. Обоснованным будет выбор комплекса методов, поскольку письмо является сложным интегрированным навыком. Только всестороннее изучение способностей детей позволит правильно оценить умения ребенка, выявить недостатки и начать работу по их устранению.

По мнению Т.И. Гризик, Л.Е. Тимошук, развитие руки включает в себя три основных направления:

1. Сформировать правильный захват орудия письма.

2. Упражнять в правильном распределении мышечной нагрузки руки.
3. Развивать мелкую моторику руки.

Важно сразу научить ребенка правильно держать пишущий предмет. Это, как показывает практика, остается без должного внимания взрослых. В подготовительной группе продолжается отработка и совершенствование навыка регуляции силы нажима на карандаш. Поэтому необходимо развивать правильный захват карандаша, а именно учить детей держать тремя пальцами (щепотью): большим, указательным и средним. При этом карандаш должен лежать на левой стороне среднего пальца. Большой палец поддерживает карандаш слева, а указательный – сверху. Верхний конец карандаша направлен на плечо. При правильном захвате карандаша указательный палец должен легко подниматься, и карандаш при этом не падает.

Система работы с детьми подготовительного возраста по подготовке руки к письму должна опираться на основополагающие принципы: комплексности, системности, поэтапности, учета возрастных закономерностей развития двигательных функций руки. Важной задачей для педагога стоит правильно сформировать мышцы кистей и рук у детей подготовительного возраста в ходе НОД и в других видах детской деятельности.

Предполагается использование различных методов и приемов работы в общей системе образовательной работы с детьми. В комплексно-тематическое планирование на основе интеграции образовательных областей необходимо включать игры, задания, упражнения и т. д. по подготовке руки к письму.

Предлагается два взаимосвязанных направления работы: формирование функциональных предпосылок для развития движений рук и подготовке к письму; непосредственно развитие мелкой моторики рук, графомоторных навыков. При этом стоит отметить, что важным условием является систематичность и последовательность в работе, необходимо грамотно подбирать тематические комплексы и применять в образовательной работе в соответствии с темой недели.

Таким образом, можно подвести итог, что только целенаправленная работа по созданию психолого-педагогических условий развития мелкой моторики у детей 6–7 лет позволит достичь положительных результатов задолго до поступления в школу. Родители и педагоги, уделяющие должное внимание упражнениям, играм, различным заданиям на координацию движений руки, решают сразу две задачи: во-первых, косвенным образом повышают общее состояние интеллекта ребенка, во-вторых, готовят к овладению графомоторных навыков, кисти дошкольников приобретают хорошую подвижность, гибкость, исчезает скованность движений, появляется четкая зрительно-моторная координация, чувство пространства, повышается работоспособность.

Список литературы

1. Венгер Л.А. Готов ли ваш ребенок к школе [Текст] / Л.А. Венгер, Т.Д. Марцинковская. – М.: Знание, 1994. – 192 с.
2. Загороднева О.В. Организация работы в группах дошкольной подготовки [Текст] / О.В. Загороднева. – М.: АРКТИ, 2011. – 63 с.
3. Комарова Т.С. Формирование графических навыков у дошкольников [Текст] / Т.С. Комарова. – М.: Просвещение, 1970. – 152 с.
4. Федосова Н.А. Особенности обучения письму шестилетних первоклассников [Текст] / Н.А. Федосова. – Начальная школа. – 1987. – №4.
5. Филиппова С.О. Подготовка дошкольников к обучению письму [Текст] / С.О. Филиппова. – СПб.: Детство-пресс, 2008. – 92 с.

Куликова Татьяна Ивановна

канд. психол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

КАК РАЗВИТЬ ИНТЕРЕС К ЧТЕНИЮ У ДЕТЕЙ

Аннотация: в статье поднимается проблема развития интереса к чтению у детей, актуальность которой обусловлена бурным ростом развлечений, вытесняющих чтение и как престижный источник получения информации, и как приятную и престижную форму досуга. Вопросы, касающиеся проблематики чтения и читательского интереса, всегда интересовали ученых, педагогов и психологов. Автор рассматривает некоторые условия формирования интереса к детской художественной литературе.

Ключевые слова: чтение, читательский интерес, дошкольный возраст.

Информационная революция поставила перед многими странами аналогичные проблемы, а именно: изменение облика и образа жизни «цифрового» поколения. В современном мире книги как бумажные носители информации уже не могут считаться приоритетным и единственным источником знаний. Для молодежи эпохи электронных технологий и развития восприятия информации всеми органами чувств аудиокнига, экранизация или спектакль имеют примерно одинаковое положение.

По оценкам российских социологов, более 40% детей вообще не читают книги. Сегодняшняя ситуация описывается как системный кризис читательской культуры, когда страна достигла критической точки пренебрежения чтением.

Вопросы, связанные с проблематикой чтения и читательским интересом, всегда интересовали ученых, педагогов и психологов. Ян Амос Коменский в своей знаменитой книге «Великая дидактика» писал, что любое занятие, организуемое с ребенком, нужно начинать, прежде всего, с демонстрации любви к этому занятию, доказательства его пользы и приятности как для ребенка, так и для взрослого [2]. Ж.-Ж. Руссо в известном романе «Эмиль, или О воспитании» писал, что непосредственный интерес – это единственный двигатель, который может вести ученика далеко и верно. Обращаясь к педагогам, он рекомендовал более глубоко изучать интересы детей и уделять внимание их душевному миру [3].

По словам В.А. Сухомлинского, чтение – это окно, через которое дети видят и понимают мир и себя. Л.С. Выготский считал, что чтение – это ключ к развитию у детей мыслительных способностей. Говоря о задачах приобщения детей к художественной литературе, Л.С. Выготский указывал, что они состоят не в том, чтобы изучать классическую литературу и ее историю, а «в целом открыть ребенку мир словесного искусства», приучить ребенка постоянно с ним (искусством) общаться, показать разные жанры художественной литературы, развивать чувство слова, пробуждать интерес, любовь и тягу к книгам. А.Н. Леонтьев говорил, что интерес – это великая сила, которая влечет к чтению... Будет интерес, будет и чтение. Не будет интереса – не будет и чтения...

Итак, читательский интерес ребенка – это феномен, связанный с развитием его познавательного интереса, познавательной активности, характеризующийся эмоциональной окрашенностью, устойчивой внутренней мотивацией осуществления читательской деятельности. Интерес-мотив или мотивационное состояние, побуждение к познавательной деятельности возникает на основе влечения к той или иной области в процессе своего развития и в дальнейшем перерастает в личностную потребность.

Проблема снижения интереса к чтению у детей остро стоит не только в нашей стране, но во всем мире. Педагоги, психологи, библиотекари и другие специалисты многих стран ищут подходы и методики, позволяющие добиться того, чтобы дети и юношество более активно читали. Во многих западных странах в срочном порядке были созданы специальные программы по поддержке чтения детей и подростков, призванные исправить сложившуюся ситуацию [4].

В России традиционно проводятся дни/недели детской и юношеской книги. Проходят встречи с писателями, проводятся книжные викторины.

Книга – один из самых близких друзей. В книгах мы находим ответы на вопросы, книги дают пищу для размышлений, книги воспитывают в нас человека, книги предлагают лучший интеллектуальный отдых и полёт воображения, потому что в книгах, в отличие от фильмов, нет ограничений на спецэффекты [1].

Американский психолог Венди Уильямс из Йельского университета в книге «Нерадивый читатель: как воспитать и поддерживать в детях привычку к чтению» дает целых 80 советов о том, как привлечь ребенка к чтению. Ее методика основана как раз на совместном чтении, когда родители должны читать сами, читать детям, более того – делиться с ними прочитанным, размышлять о книгах. Родители, по мнению Уильямс, должны показать ребенку ценность книг – их нужно покупать, дарить, с удовольствием принимать в подарок.

Например, совместное чтение вслух формирует у ребенка положительное отношение к книге, ведение читательского дневника поможет ребенку систематизировать процесс чтения и грамотно формулировать отзывы на произведения, активное обсуждение прочитанного развивает у ребенка способность адекватно и грамотно отстаивать своё мнение.

Важным условием формирования интереса к детской художественной литературе является целенаправленная и систематическая работа по формированию читательских интересов. Начало такой систематической работы – в семье. Ребенок перенимает то отношение к чтению и книге, которое существует у его родителей [4].

Приобщение к чтению детей должно быть непрерывным, то есть включать занятия в образовательных учреждениях и занятия дома. В то же время такое приобщение должно быть ненавязчивым и непринудительным. В целях формирования устойчивого читательского интереса важно обеспечить ребенку право свободного выбора. Охотно читается, активно воспринимается и производит впечатление то, что является актуальным для читающего, что заставляет его действовать по собственной инициативе, самостоятельно.

Так, например, дома может быть создан книжный уголок или домашняя библиотека, которая будет способствовать формированию у ребенка интереса к литературе и чтению. На полке выставляются разнообразные яркие книги с учетом возрастных и индивидуальных потребностей ребенка.

При выборе литературы для ребенка важно учитывать, что книга должна выполнять познавательные, эстетические и нравственные функции, так как она является средством умственного, эстетического и нравственного воспитания. Следует учитывать единство формы и содержания [1]. В содержании нужно уделить внимание тематике, проблематике и идейно-эмоциональной оценке. Для формирования интереса к чтению у детей рекомендуется подбор разнообразной литературы разных жанров, разных авторов – как отечественной, так и зарубежной.

Согласно исследованиям, проведенным в разных странах, успехи чтения в детстве и в подростковом возрасте определяют качество и успешность дальнейшей жизни.

Список литературы

1. Гриценко З.А. Литературное образование дошкольников: учеб. для студ. учреждений ВПО / З.А. Гриценко. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Академия, 2012. – 347 с.
2. Коменский Я.А. Педагогическое наследие / Я.А. Коменский, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци. – М.: Педагогика, 1989. – 416 с.
3. Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании / Ж.-Ж. Руссо // Электронная библиотека «Лит-Мир» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.litmir.me/br/?b=157478&p=1>
4. Тихомирова И.И. Интерес к чтению: как его пробудить? / И.И. Тихомирова // Школьная библиотека. – 2001. – №6. – С. 14–18.

Миронцева Инга Валентиновна

студентка

Научный руководитель

Залыгаева Светлана Александровна

канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

РАЗВИТИЕ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ НА ЭТАПЕ ПОДГОТОВКИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ

Аннотация: *значимость внимания в жизни человека, его определяющая роль в отборе содержания сознательного опыта, запоминании и научении – очевидны. В статье отражена проблема развития произвольного внимания старших дошкольников на этапе подготовки к школьному обучению. Даются методические рекомендации по развитию произвольного внимания. Именно в этом возрасте закладывается фундамент для развития данной способности и важно вовремя начать её развивать. Вообще данная проблема традиционно считается одной из самых важных и сложных проблем в психологии.*

Ключевые слова: *произвольное внимание, старшие дошкольники, подготовка к школе, развитие.*

Важной характерной особенностью старшего дошкольного возраста является то, что в этот период закладывается система высших психи-

ческих функций, в центре которых лежат познавательные процессы: восприятие, память, мышление, речь и внимание. Благодаря познавательным психическим процессам ребёнок приобретает знания об окружающем мире и о себе, усваивает новую информацию, запоминает, решает определенные задачи. Что, в свою очередь, влияет на дальнейшую заинтересованность детей к школьному обучению. Важным условием протекания психических процессов является – внимание [3, с. 461].

Сейчас дошкольное образование считается первой ступенью во всей системе непрерывного обучения. Проводить подготовку к школе, организовывать условия для эмоционального физического, интеллектуального и творческого развития должна дошкольная организация. Поэтому проблема развития произвольного внимания в старшем дошкольном возрасте является крайне актуальной.

Произвольное внимание – это осознанная и регулируемая концентрация на объекте, направляемое требованиями деятельности. Это продукт социального развития, оно формируется в процессе общения ребёнка со взрослыми. Развитие произвольного внимания у детей связано с усвоением средств управления им. В старшем дошкольном возрасте таким средством является речь самого ребёнка, которая приобретает планирующую функцию [1, с. 93].

Проблеме воспитания произвольного внимания на этапе подготовки к школе, уделяется большое место в работах Л.С. Выготского, В.Г. Ананьева, А. Кёрна, С. Штребела. Авторы полагают, что для развития произвольного внимания рекомендуется воспитывать личность в целом, а также применять организацию форм деятельности, характеристикой которых согласно точке зрения авторов является внимание.

Некая слабость, рассеянность и неустойчивость произвольного внимания характерны для старших дошкольников, так как в этом возрасте данная способность находится в стадии формирования. Но важно развивать внимание, ведь именно благодаря ему все наши психические процессы становятся наиболее целенаправленными, что даёт возможность воспринимать окружающий нас мир в полной мере.

В старшем дошкольном возрасте возрастает объём внимания, то есть количество объектов, которые могут быть отчётливо восприняты за короткий отрезок времени. Увеличивается устойчивость внимания – способность удерживать сосредоточенность на объекте, что позволяет под руководством взрослого выполнять конкретную работу, доводит её до конца. Одним из характеристик устойчивости является длительность сохранения сосредоточенности. Повышается возможность распределения внимания в связи с тем, что большинство действий автоматизируются. Это даёт возможность ребёнку направлять и концентрировать своё внимание на разных предметах одновременно. Переключение внимания подразумевает, что дети способны переключать направленность и сосредоточенность внимания с одного объекта на другой, с одного вида деятельности на другой.

К окончанию дошкольного возраста наиболее полного развития достигают такие свойства внимания, как устойчивость и концентрация. На ступень ниже находится объём внимания, значительно слабее развиты переключение и распределение внимания.

Значимость внимания заключается в организации собственного поведения. Слабое развитие внимания объясняет, по какой причине дошкольник часто отвлекается, не может долгое время заниматься одним делом и почему он не помнит, что ему сказали взрослые или дети. Развитие внимания непосредственно связано с процессами восприятия [4, с. 1].

Совершенствование воспринимающей области мозга даёт ребёнку возможность замечать и анализировать всё более сложные детали объектов окружающего мира [2, с. 204].

Прежде всего, произвольное внимание дошкольников формируется в деятельности, общении со взрослым, в главном виде детской деятельности – игре. Есть определённые упражнения, которые синхронизируют работу полушарий головного мозга, увеличивают стрессоустойчивость, улучшают мыслительную деятельность, способствуют улучшению памяти и внимания, упрощают процесс чтения и письма на этапе подготовки к школьному обучению. Кинезиологические упражнения могут стать одним из эффективных средств развития внимания детей дошкольного возраста.

Кинезиологическая зарядка проводится в начале каждого занятия после ритуала приветствия. Зарядка включает в себя такие упражнения как: массаж ладоней и ушных раковин. Примеры таких упражнений: «Колечки», «Лезгинка», «Ухо – нос» и др. Все упражнения проводятся под музыку.

С целью развития произвольного внимания старших дошкольников могут быть предложены следующие типы заданий:

1) разнообразные задания на нахождение сходства и отличий, перестановок, произошедших на картинке, поиск парных изображений: «Найди отличия», «Найди пару», «Найди одинаковые предметы», «Чем похожи и чем отличаются?», «Что изменилось?»;

2) упражнения на нахождение геометрических фигур, «спрятанных» на картине: «Сколько на картине квадратов, кругов, треугольников?» и т. д.;

3) всевозможные лабиринты: «Помоги найти дорогу»;

4) задания на нахождение нелепиц, несоответствий на картинках: «Что перепутал художник?». При помощи подобных заданий можно продиагностировать уровень развития мышления ребёнка, его знания о мире.

5) задания на диагностику памяти и внимания: «Проставь значки», «Запомни и расставь точки», «Наложённые фигуры», «Корректурная проба»;

6) задания, в которых предлагается описать то, что изображено на картинке: «Сколько животных на картинке?», «Чем они заняты?» т. п. В подобных заданиях для наиболее точной характеристики уровня концентрации внимания отмечается характер процесса внимания (целенаправленность, сосредоточенность, заинтересованность работой, наблюдательность т. п.);

7) задания на диагностику избирательности внимания: «Найди и раскрась красным цветом сначала все буквы, а затем оранжевым – все цифры» и др.;

8) логические задания на поиск заданной последовательности и нахождения общего признака у группы изображений. Ребёнок должен найти среди множества похожих изображений – группы картинок, расположенных в определённой последовательности и назвать по какому признаку они схожи.

Мультимедийное оборудование даёт возможность применять интерактивные варианты таких игр, что способствует поддержанию интереса дошкольников, а, следовательно, повышению эффективности применяемых методов.

Для эффективной работы в данном направлении родителям и воспитателям необходимо учитывать следующие рекомендации:

1. В основе внимания лежит интерес. Чем интереснее и разнообразнее будут игры, которые вы предлагаете ребёнку, тем больше шансов развить у него произвольное внимание. Рекомендуемые игры и упражнения: «Да и нет не говорите, чёрный с белым не носите», «Найди отличия», «Продолжи фразу», «Где что было?», «Пирамида», «Короткий рассказ».

2. Возьмите на себя руководство вниманием ребёнка, вовлекайте его в разные виды деятельности, освещая их привлекательные стороны. Придумывайте, находите новые, оригинальные средства организации детского внимания. Помните, что для детей наиболее привлекательно то, что наглядно, эмоционально, неожиданно.

3. Постоянно тренируйте внимание, придумывая сказки, рассказы, задавайте вопросы об увиденном, спрашивайте на что похож тот или иной предмет. Используйте для этого прогулки на свежем воздухе, поездки, походы, любую возможность.

4. Развивая внимание не фиксируйте его неудачи. Больше обращайтесь на достигнутые ребёнком успехи.

5. Стимулируйте интерес к развитию внимания собственным, примером и примерами других людей. В семейном кругу демонстрируйте достижения ребёнка в развитии собственного внимания.

Универсальное средство организации внимания – это речь. Играя и занимаясь проговаривайте вместе с ребёнком инструкцию вслух. Так, слово в виде инструкции или требования взрослого помогает детям управлять своим вниманием. Наиболее эффективной будет пошаговая инструкция: сначала ребёнку говорят все задание, а при выполнении – дают его по частям. Такая инструкция организует внимание ребенка и будет способствовать планированию его деятельности. Давая задание – помните, что ваша инструкция должна быть конкретной, пошаговой, понятной, исчерпывающей.

Внимание характеризуется в чётком выполнении сопряжённым с ним действий. Образы, которые получаются при внимательном восприятии, отличаются ясностью и точностью. Благодаря вниманию, мыслительные процессы протекают быстрее и правильнее, действия выполняются значительно аккуратнее.

Развивать внимание так же необходимо, как и обучать счёту, чтению, письму. Умение произвольно обратить внимание на то, что само по себе непривлекательно, но необходимо для усвоения знаний, является важнейшим условием успеха в учебной деятельности.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Психология развития ребёнка / Л.С. Выготский. – М.: Эксмо, 2017. – С. 93.
2. Гнездилов Г.В. Возрастная психология и психология развития: учебное пособие / Г.В. Гнездилов, А.Б. Курдюмов, Е.А. Кокорева. – М.: Современный гуманитарный университет, 2019. – С. 204.

3. Гогоберидзе А.Г. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: учебник для вузов / А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцева. – М.: Питер, 2015. – С. 461.

4. Ганина Т.М. Развитие внимания детей 6–7 лет / Т.М. Ганина // Педагог ДОУ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.pdou.ru/conference_notes/23 (дата обращения: 24.04.2021).

Муркина Елизавета Александровна

бакалавр, студентка

ФГБОУ ВО «Тульский государственный

педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

РАЗВИТИЕ ЭМПАТИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ВЕДУЩЕМ ВИДЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: в статье описаны особенности развития эмпатии у детей старшего дошкольного возраста в ведущем виде деятельности. В результате анализа педагогической литературы были выделены компоненты эмпатии и на основе обобщения педагогической практики были выделены игры, способствующие развитию когнитивного, эмоционального и поведенческого компонента эмпатии у дошкольников. Выделена необходимость последовательности развития эмпатии у детей.

Ключевые слова: эмпатия, игра, дошкольный возраст, развитие.

Эмпатия является ведущей социальной эмоцией и в самом общем виде определяется как способность индивида эмоционально отзываться на переживание других людей. Она предполагает субъективное восприятие другого человека, проникновение в его внутренний мир, понимание его переживаний, мыслей и чувств. С помощью эмпатии происходит приобщение ребенка к миру переживаний других людей, формируется представление о ценности другого.

Проблема развития нравственных чувств, нравственного поведения личности занимает значительное место в научных исследованиях Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, которые показали, что основы ориентации на эмоциональное состояние сверстника начинают закладываться уже в дошкольном возрасте.

Анализ современных исследований, посвященных проблеме эмпатии, позволяет нам выделить в структуре эмпатии следующие компоненты:

Первый компонент – когнитивный, который проявляется в виде понимания психического состояния другого человека без изменения своего состояния. Преобладание когнитивного компонента в отражении эмоционального состояния другой личности характерно для адекватного понимания другой личности [1].

Второй компонент – эмоциональный, который может быть рассмотрен в двух вариантах: в виде понимания состояния другого (сопереживание) и в виде эмоционального отреагирования этого состояния (сочувствие) [1].

Третий компонент – поведенческий, который следует рассматривать как практическую готовность ребенка к определенному виду отношений

со взрослыми и сверстниками; умение использовать виды взаимодействия, облегчающие страдания другого человека; помогающее, содействующее поведение в ответ на переживание другого [1].

Эмпатию у дошкольников необходимо развивать постепенно: сначала следует применять игры, ориентированные на развитие у детей способности распознавать и понимать эмоциональные состояния другого человека (эмоциональный компонент); далее доминирующими играми должны стать те, которые направлены на восприятие чувств и переживаний другого человека (когнитивный компонент); и следом важны игры, направленные на готовность оказания помощи и поддержки (поведенческий компонент). Наиболее успешным педагогическим средством развития эмпатии у детей следует определять игру, которая является ведущим видом деятельности дошкольников.

Игра «Колечко»: дети по выражению лица соседей, улавливанию их эмоциональных состояний, пытались угадать, кто из детей получил в свои ладошки колечко от ведущего [2].

Игра «Именины»: «именинник» придумывал себе роль какого-нибудь известного героя (например, Золушки) и жестами, мимикой сообщал об этом дарителям. Каждый из дарителей придумывал воображаемый подарок и с помощью мимики, жестов преподносил его имениннику. Дети дарили как волшебные предметы, так и реальные: хрустальные башмачки, карета, корона, волшебная флейта, аленький цветочек, конфета, мяч, зеркало, воздушный шарик и т. п., а также нравственные качества: нежность, заботу, дружбу, различные эмоциональные состояния радость, гордость. Например, когда именинник сообщал, что он Чебурашка. Дарители преподносили ему, кроме конфет, игрушек, еще свою дружбу, внимание, любовь, защиту. При этом именинник, получивший подарок, выражал благодарность [2].

Игра «Скульптор»: выполнялась в парах. Один из участников выполнял роль «скульптора», который «лепил» фигуру (любую, по своему усмотрению) из своего партнера. После этого ребенок – «скульптор» рассказывал о том, что он слепил и о характере того, кто изображен. Присутствующие задавали ему вопросы. Затем дети менялись ролями. После игры дети делились впечатлениями, что нелегко было исполнять, как и роль «скульптора», так и роль «фигуры» [2].

Игра «Сиамские близнецы» учит детей взаимопомощи и поддержки. Ребята встают в пары, обнимая друг друга одной рукой за пояс, и представляют, что они сросшиеся близнецы и теперь все действия они должны делать сообща [2].

Таким образом, развитие эмпатии у детей старшего дошкольного возраста в ведущем виде деятельности будет реализовано успешно при условии правильно подобранных игр с учетом возрастных особенностей детей, воспитательной ценности и возможности вовлечения дошкольников в разнообразную увлекательную совместную деятельность; осуществляется поэтапная реализация методики использования игр в воспитательной работе, направленной на формирование у детей способности эмоционально откликаться на состояние другого, умений правильно распознавать эмоциональное состояние человека, выражать сопереживание, сочувствие, стремление к содействию и помощи.

Список литературы

1. Обозов Н.Н. Психология межличностных отношений / Н.Н. Обозов. – Киев: Лыбидь, 1990. – 192 с.
2. Игры и тренинги на развитие эмпатии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/ap/library/drugoe/2015/03/28/organizatsiya-raboty-sluzhby-primireniya-v-litsee-igry-i-treningi-na>
3. Ушакова О.В. Развитие эмпатии у детей старшего дошкольного возраста [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/materialy-dlya-roditeley/2012/06/19/razvitie-empatii-u-detey-starshego-doshkolnogo>

Никитина Софья Михайловна

студентка

ФГБОУ ВО «Тульский государственный

педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ГУМАННЫХ ОТНОШЕНИЙ К СВЕРСТНИКАМ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: *раскрывается проблема развития гуманных отношений у старших дошкольников; рассматриваются стадии развития взаимоотношений у детей старшего дошкольного возраста со сверстниками; задачи, поставленные по развитию гуманных чувств и отношений; условия и методы, направленные на развитие гуманных взаимоотношений. Представлены подходы отечественных ученых к изучению рассматриваемой проблемы.*

Ключевые слова: *гуманные взаимоотношения, старшие дошкольники, психологические особенности.*

Развитие гуманных отношений – важное направление образовательной работы, которое необходимо реализовывать, начиная с раннего дошкольного возраста. У детей начинается формирование гуманных отношений к окружающим их людям и природе. В рамках данного направления осуществляется работа по развитию положительных эмоций и чувств детей; формируются такие качества личности, как доброжелательность, отзывчивость, внимательность и др.

В старшем дошкольном возрасте важно формировать систему представлений о проявлении гуманных отношений в единстве со способами действий гуманной направленности. В этот период дети еще достаточно импульсивны, их действия и поведение часто зависят от настроения и внешних условий, поэтому все еще необходим систематичный контроль со стороны взрослых. Основными моментами все еще остается совместная деятельность дошкольника со педагогом, где дети получают образцы гуманного поведения, эмпатийных способов действий. Можно выделить три стадии развития у детей взаимоотношений со сверстниками:

1) экспрессивная, которая проявляется в способности проявлять свои чувства и настроения;

2) рефлексивная, которая заключается в умении слушать и понимать переживания сверстника; оценивать способы действий;

3) фасилитирующая, которая направлена на общение, ролевые диалоги.

В современной системе дошкольного образования ставятся задачи на развитие гуманных чувств и отношений у детей дошкольного возраста, в число которых входит:

1. Формирование эмоционально-чувственного опыта, системы отношений к себе, другим людям.

2. Развитие гуманных чувств, таких как сопереживание, сорадование и т. д.

3. Формирование оценочного чувственного отношения ко всему социальному окружению, через аргументированные суждения, оценку поступков, действий.

Для того, чтобы решить выше поставленные задачи, необходимо соблюдать ряд условий, способствующих развитию гуманных чувств и отношений у дошкольников:

- создание эмоционально-комфортной среды, позволяющей актуализировать личностные возможности каждого ребенка;

- общение психолога и педагога с ребенком должно быть направлено на удовлетворение потребностей, интересов ребенка; желание самоутвердиться гуманными способами;

- поддержка любых возникающих между дошкольниками отношений, основанных на проявлении дружбы, взаимопонимания.

Е.Э. Шишлова выделила методы, направленные на развитие гуманных чувств у старших дошкольников:

- примеры поступков литературных персонажей в ситуациях, заключающих в себе нравственный и моральный смысл;

- личный пример педагога в ситуациях эмоционального неблагополучия ребенка;

- положительная оценка ребенка в реальной ситуации неблагополучия сверстников;

- побуждения ребенка к поступкам, отражающим гуманное отношение к окружающим [1].

Проблема воспитания гуманных чувств и отношений у отечественных психологов рассматривается с точки зрения коллективистского (А.А. Волкогонов, С.Л. Рубинштейн и др.), деятельностного (В.В. Абраменкова, В.А. Петровский и др.) и других подходов. В рамках коллективистского направления гуманные отношения рассматриваются как проявление конкретной помощи детям. В рамках деятельностного подхода деятельность рассматривается как условие и средство воспитания гуманных отношений. В своих исследованиях В.В. Абраменкова рассматривает гуманные отношения как социально позитивные и особо выделяет проявление внимания, взаимопомощи, солидарности в группе, совместную ответственность каждого в группе за успехи и неудачи в совместной деятельности, которая осуществляется ради другого человека [2].

Рассмотрев психологические особенности развития гуманных отношений, можно сказать, что это направление необходимо реализовывать систематично, акцентируя внимание детей на способах выражения чувств и проявления эмоций, как своих, так и близких, друзей.

Список литературы

1. Абраменкова В.А. Роль совместной деятельности в проявлении гуманного отношения к сверстнику у дошкольников / В.А. Абраменкова. – 1981. – С. 23.
2. Шишлова Е.Э. Индивидуальный подход к старшим дошкольникам в процессе воспитания гуманного отношения к окружающим / Е.Э. Шишлова. – 1997. – С. 62.
3. Вакуленко О.В. Формирование гуманных отношений к сверстникам у детей дошкольного возраста: учебно-методическое пособие / О.В. Вакуленко, К.Е. Прахова. – 2002. – С. 52.

Пунтусова Евгения Викторовна

бакалавр, студентка

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

ФОРМИРОВАНИЕ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

Аннотация: в статье отражены особенности интеллектуального развития старших дошкольников, рассмотрены основные направления формирования интеллектуальной готовности старших дошкольников к учебной деятельности. Акцент делается на развитие когнитивных процессов.

Ключевые слова: старший дошкольник, когнитивные процессы, интеллектуальная готовность.

Первоочередной педагогической задачей дошкольных образовательных учреждений сегодня является подготовка детей к школе. Это связано с тем, что требования к освоению программы современной школы возрастают.

Важным направлением подготовки старших дошкольников к обучению в школе является формирование интеллектуальной готовности. Ученые А.Н. Леонтьев, Н.И. Гуткина, Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович и другие занимались исследованием проблемы формирования интеллектуальной готовности ребёнка к обучению в школе. Эта проблема приобретает новый, современную окраску и, следовательно, требует дальнейшего изучения [3]. Интеллектуальная готовность к школьному обучению – соответствующий уровень внутренней организации мышления ребёнка, обеспечивающий его переход от игровой деятельности к учебной.

Интеллектуальная готовность напрямую связана с уровнем развития познавательной сферы дошкольника. По словам Л.И. Божович, ребёнок, поступающий в первый класс, должен уметь различать существенное в явлениях окружающей действительности, уметь сравнивать их, видеть сходное и различное, а также учиться рассуждать, находить причины явлений и делать выводы [1]. При рассмотрении интеллектуального развития дошкольников, согласно теории Л.С. Выготского, можно выделить следующие когнитивные процессы: память, речь, восприятие, внимание,

воображение, мышление, которые у каждого ребёнка при поступлении в школу находятся на разном уровне развития.

Успешно учиться ребёнку позволяют следующие предпосылки: последовательное овладение системой понятий и развитие словесно-логического мышления, которое в свою очередь базируется на наглядно-образном мышлении [3]. Формирование мыслительных действий является основой для развития мышления дошкольника. Реальное действие с материальными объектами – отправная точка этого формирования. Наглядно-образные и логико-понятийные формы мышления формируются путем интериоризации внешних действий [2].

Интеллектуальная готовность способствует формированию у ребенка начальных навыков в области учебной деятельности. Наличие интеллектуальной готовности старшего дошкольника к обучению в школе предполагает: 1) дифференцированное восприятие; 2) аналитическое мышление (способность выделять основные признаки и связи между явлениями, а также способность воспроизвести образец); 3) рациональный подход к действительности (роль фантазии ослабевает); 4) логическое запоминание; 5) интерес к знаниям и к процессу их получения за счет дополнительных усилий; 6) овладение на слух разговорной речью, а также способность к пониманию и применению символов; 7) развитие мелкой моторики руки, зрительно-двигательной координации. Интеллектуальная готовность также предполагает наличие у ребёнка определённого кругозора и запаса конкретных знаний, достаточно широких познавательных интересов и стремления узнавать что-то новое, определённых образных и пространственных представлений, соответствующего речевого развития и познавательной активности. Первоклассник сможет справиться с учебной нагрузкой, если его познавательные процессы достигли необходимой степени развития, а кругозор включает базовые знания об окружающем мире.

Вышеуказанные требования к ребенку нуждаются в поиске инновационных путей решения данной проблемы, а это свидетельствует о необходимости дальнейшего исследования.

Список литературы

1. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе [Текст] / Л.И. Божович // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Ч. 2. – М., 1981.
2. Выготский Л.С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте [Текст] / Л.С. Выготский // Избранные психологические исследования. – М., 1956. – 452 с.
3. Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника / под ред. Н.Н. Подьякова, А.Ф. Говорковой; Науч.-исслед. институт дошкольного воспитания Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1985. – 200 с.

Разоренова Полина Станиславовна

студентка

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ВОООБРАЖЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

***Аннотация:** рассматриваются содержательные характеристики творческого воображения у детей дошкольного возраста, описаны три этапа становления и развития данного процесса, выделяются характерные особенности развития творческого воображения: однонаправленность, необходимость наглядности, движение от произвольного к произвольному характеру, интерес к фантазированию.*

***Ключевые слова:** творческое воображение, психологические особенности, этапы развития.*

В настоящее время многие учёные всё тщательнее изучают особенности развития психических процессов детей в различные периоды дошкольного возраста. Так, воображение, как и любой другой психический процесс, в онтогенезе проходит особенный путь развития и имеет определённые психологические особенности. В ходе такого развития воображение дошкольника превращается в самостоятельную психическую деятельность, которая имеет большое значение для подготовки ребёнка к школе, позитивной социализации, личностного развития в целом.

В своей периодизации психического развития ребёнка Л.С. Выготский выделяет, что одним из психических новообразований дошкольного возраста является творческое воображение. Он отмечает, что воображение дошкольника отличается от воображения взрослого человека. У ребёнка данный психический процесс развивается постепенно, в связи с накоплением жизненного опыта. Именно ограниченность жизненного опыта не позволяет воображению дошкольника достигнуть такого же высокого уровня развития, как у взрослого человека. В связи с имеющимся небольшим запасом практического опыта, дошкольники весьма схематично различают образы воображения и представления о явлениях и предметах реального мира, смешивают мнимое с реальностью.

Процесс развития творческого воображения детей дошкольного возраста обусловлен определёнными психологическими особенностями, проявляющимися в разных периодах дошкольного возраста.

Говоря об особенностях развития творческого воображения, психологи выделяют 3 основных этапа становления данного процесса у детей в период от 2 до 7 лет. Начало первого этапа в развитии воображения у детей дошкольного возраста относят к 2,5–3 годам. Данный период связан с двумя психологическими новообразованиями раннего детства, а именно, с выделением личностного «Я» и возникновением наглядно-действенного мышления [1]. Уже в этом возрасте воображение разделяется на аффективное и познавательное, которые, в свою очередь, имеют непосредственную связь с ранее приведёнными психологическими новообразованиями.

Рассматривая конец периода раннего детства и исследуя творческое воображение дошкольников, О.М. Дьяченко и Е.Л. Пороцкая отмечают, что на основе игровой деятельности у ребенка формируется ряд психологических новообразований. Опираясь на это, учёные сделали вывод о том, что главной особенностью воображения детей данного возраста является способность замещения одних предметов другими и перенесения свойств одних вещей на другие.

Средний дошкольный возраст характеризуется значительным преобразованием процесса воображения, что выделяет данный период в следующий, второй, этап его развития. Воображение принимает творческий характер благодаря расширению жизненного опыта ребёнка, освоения новых образцов поведения, усложнению деятельности и т. д. Творческое воображение в этом возрасте связано с развитием ролевой игры и продуктивных видов деятельности, таких как рисование, лепка, конструирование и носит воспроизводящий характер. Под влиянием воспитания опыт ребёнка обогащается, благодаря чему он может отражать в своих играх и творческой деятельности более широкую область окружающей действительности. При этом Д.Б. Эльконин утверждал, что недоразвитость игры может нанести непоправимый урон ребёнку, так как в данный период в игре формируются мотивационная сфера, воображение и т. д.

В этом возрасте ребенок еще следует за образом и воспроизводит ранее известные ему образцы поведения взрослых и сверстников в играх, рисунках и т. п. Благодаря тому, что ребенок уже хорошо владеет речью, она позволяет ему включить в воображение не только конкретные образы, но и более отвлеченные представления и понятия, у него начинают появляться элементы планирования, которые в последствии преобразуются и переходят в ступенчатое планирование. Достаточно сформированное ступенчатое планирование открывает ребёнку возможность использования словесного творчества.

На более высокую ступень в своём развитии поднимается третий этап – это период старшего дошкольного возраста. В возрасте 6–7 лет возрастает целенаправленность, ребенок осваивает новые образцы поведения и может свободно оперировать ими. Достаточно большой практический опыт, позволяет ему комбинировать сформированные знания и умения и использовать их при построении продуктов воображения, создании образов, решении поставленных задач оригинальными способами.

К одной из особенностей творческого воображения детей старшего дошкольного возраста относится – однонаправленность. Создание предметов у ребёнка происходит одномоментно, и носит отрывочный и незавершенный характер. Замысел легко разрушается или теряется в ходе реализации, например, при встрече с трудностями или в связи с изменением ситуации.

Ещё одной особенностью творческого воображения старших дошкольников является наглядность, которая заключается в том, что дети прибегают к рассмотрению наглядных изображений и иллюстраций. Важно использовать словесное сопровождение картинки, заключающееся в «перевode» нарисованного в звучащее, что позволяет создавать образы путём оперирования представлениями.

Особенность творческого воображения дошкольника заключается в том, что оно в первую очередь ограничено и отличается произвольным характером. Рост произвольности воображения проявляется у дошкольника в результате умения создавать замысел и планировать его достижение [3, с. 122]. Образы детского воображения приобретают все большую эмоциональность, наполняются личностным смыслом.

В старшем дошкольном возрасте творческое воображение становится особой деятельностью, которая превращается в фантазирование, благодаря чему ребёнок начинает создавать, комбинировать новые образы и ситуации.

Воображение помогает ребенку дошкольного возраста найти нестандартное творческое решение разноплановых задач и, как результат, обеспечивает успешность разностороннего развития детей.

Список литературы

1. Зеньковский В.В. Психология детства [Текст] / В.В. Зеньковский. – М.: Владос, 2015. – 328 с.
2. Рибо Т. Болезни личности. Опыт исследования творческого воображения. Психология чувств [Текст] / Т. Рибо. – Минск: Харвест, 2011. – 784 с.
3. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология [Текст]: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Г.А. Урунтаева. – 5-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 336 с.
4. Эльконин Д.Б. Детская психология [Текст]: учеб. пособие для студентов высш. учеб. завед. / сост. Д.Б. Эльконин. – М.: Академия, 2014. – 384 с.

Старикова Ольга Дмитриевна

бакалавр, студентка

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ

Аннотация: в статье рассматриваются особенности процесса становления, формирования и развития эмоционально-личностной сферы ребенка, который начинается в старшем дошкольном возрасте. Выявлено, что в старшем дошкольном возрасте у детей формируются способности к эмоциональному предвосхищению, иерархия мотивов, получает развитие чувство долга. Мир их эмоций становится шире и более разнообразным, а содержание эмоций – богаче и глубже. Ребенок 6–7 лет начинает осваивать такие формы выражения эмоциональных нюансов и переживаний, как жесты, мимика, интонации, взгляды.

Ключевые слова: ребенок, эмоции, дошкольный возраст, развитие, ощущения.

Различные аспекты проблемы эмоционального развития личности ребенка нашли широкое освещение в психолого-педагогических работах большого числа российских учёных, включая Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, Я.З. Неверович, С.Л. Рубинштейна, А.В. Запорожца, П.М. Якобсон и других [1–4].

В старшем дошкольном возрасте эмоции играют большую роль в жизни ребенка. Этот возраст считается одним из важнейших этапов его жизни, в значительной степени определяющим буквально все последующее развитие дошкольника.

У детей в возрасте 6–7 лет наблюдается интенсификация их физиологического, психологического и эмоционального развития. Все физиологические системы дошкольника кардинальным образом перестраиваются. В этот период происходит формирование и становление эмоциональной и личностной сферы ребенка.

Старший дошкольный возраст – это начальный период осознания ребенком самого себя, его отношения к явлениям и к предметному миру. Это время, когда он начинает активно взаимодействовать с людьми и окружающей действительностью. Роль эмоций в жизни ребенка претерпевает существенные изменения.

Этот возрастной период характеризуется формированием и развитием у ребенка эмоционального предвосхищения, а также иерархии мотивов [5]. Дошкольник в состоянии совершить позитивный нравственный выбор и определенным образом выработать общую самооценку.

У ребенка 6–7 лет получает развитие чувство долга [6]. Он начинает понимать необходимость соблюдения и подчинения своих поступков правилам поведения. Дошкольник приобретает способность не только предвидеть реакцию окружающих людей на его поступки, но и давать своим поступкам эмоциональную оценку и переживать за свое недостойное поведение.

В старшем дошкольном возрасте мир эмоций дошкольника становится шире и более разнообразным, а содержание эмоций – богаче и глубже. Если в раннем возрасте для ребенка были характерны всего лишь базовые эмоции – радость и страх, то позже он начинает испытывать целую гамму ощущений, осваивая такие формы выражения эмоциональных нюансов и переживаний, как жесты, мимика, интонации, взгляды [7].

Нельзя не отметить, что именно в старшем дошкольном возрасте для детей характерна повышенная тревожность, которая оказывает отрицательное влияние на развитие личности ребенка. В этом отношении весьма важно, если родители ребенка не только оптимистичны и жизнерадостны по своей натуре, но и педагогически компетентны для общения с детьми и коррекции их поведения.

Огромное значение в этом возрасте приобретает детская дружба. Именно у детей 6–7 лет впервые возникает понимание своей гендерной принадлежности.

К концу дошкольного периода у ребенка получает более глубокое развитие способность сопереживания и сочувствия, а также существенно повышается эффективность и результативность произвольной регуляции поведения. Его поведение становится менее ситуативным и в большей степени учитывает интересы окружающих его людей.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 2001. – 452 с.
2. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста / под ред. А.В. Запорожца, Я.З. Неверович. – М.: Педагогика, 2006. – 176 с.

3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. Т. 1 / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989.
4. Якобсон П.М. Изучение чувств у детей и подростков / П.М. Якобсон. – М.: Московское издательство, 1961.
5. Гром Н.А. Особенности развития эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста / Н.А. Гром [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://e-koncept.ru/2016/56825.htm> (дата обращения: 14.04.2021).
6. Николаева В.В. Особенности развития эмоциональной сферы детей дошкольного возраста / В.В. Николаева, А.Е. Байкенова, Шевченко В.Е. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-razvitiya-emotsionalnoy-sfery-detey-doshkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 17.04.2021).
7. Лаврухина Ю.В. Особенности эмоционально-личностной сферы детей 6–7 лет / Ю.В. Лаврухина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2017/12/13/osobennosti-emotsionalno-lichnostnoy-sfery-detey-6-7-let> (дата обращения: 24.04.2021).

Тинькова Ирина Эдуардовна

студентка

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И САМОРАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье идет речь о психологических характеристиках дошкольников, всесторонне изученных путем рассмотрения с различных точек зрения. В первую очередь, рассматриваются основные критерии психологического здоровья дошкольника. Объем знаний, полученных в системе образования, является базовым, а психологическое здоровье человека отстает. Отсюда отсутствие удовлетворенности жизнью, всевозможные страхи и фобии. Отношения в семье играют важную роль в формировании личности ребенка, отношения между учителем и родителем очень важны. При правильном размещении ролей дома и в общеобразовательном учреждении развитие ребенка будет правильным. Приводятся факторы внешнего воздействия, в частности социальное положение, знакомство со взрослым через игру и внутренние характеристики дошкольника.

Ключевые слова: память, восприятие, психологическое здоровье личности, социальная ситуация, уровень психического восприятия, уровни развития игры.

Психологические особенности дошкольников следует учитывать при общении с ними. Например, 4-летний ребенок не знает, когда папа вернется домой. Вы объясните, что он вернется сегодня после работы. Через несколько минут ребенок может задать тот же вопрос. Это не баловство. Из-за особенностей детского мышления ребенок не мог понять ответ, который ему был дан. Употребляя слова «после», «ночью», вы имеете в виду еще не сформированное словесное и логическое мышление ребенка. Гораздо эффективнее будет перечислить действия, события в вашей жизни,

чтобы ребенок понял, в конце чего в доме появится родитель. Например, мы сейчас играем, обедаем, спим, смотрим мультфильм, окно темнеет, папа приходит.

Внимание в дошкольном периоде все еще произвольно. Однако в зависимости от более стабильного уровня роста. Чтобы сохранить внимание детей, оно принимается только в том случае, если вы сохраняете интерес к деятельности. Использование речи помогает сосредоточиться на следующих действиях. Старшим дошкольникам, которые произносят вслух инструкции, которые они получают от взрослых, легче сосредоточиться на их выполнении.

Произвольная память начинает формироваться в возрасте 4–5 лет. Если память организована в виде игровой деятельности, ребенку легче выучить самый сложный материал. Например, чтобы помочь ребенку вспомнить стихотворение, вы должны сыграть с ним сцену.

В дошкольном возрасте процесс овладения речью в основном завершается. Переход от ситуационной речи («дайте мне куклу», «я хочу уйти») к отвлечению, которое напрямую не связано с оперативной ситуацией. Словарный запас быстро растет.

В возрасте 3–5 лет возникает эгоцентричная речь – громко комментировать свои действия, не обращаясь к конкретному собеседнику, чтобы произвести на него впечатление. Это абсолютно нормальное явление, промежуточное проявление социальной и внутренней речи, выполняющее функцию саморегуляции.

Овладение речью ребенка является важным условием его полного психического развития. Здесь многое зависит от того, как часто и как взрослые общаются с ребенком. Важно разговаривать с ребенком, не искажать слова. Напротив, при общении с ребенком внимательно следите за грамотностью и чистотой речи. Ведь у детей развиваются речевые навыки, они активно подражают окружающим. Произносите слова четко, медленно, но эмоционально. Поговорите со своим ребенком и как можно чаще в его присутствии. Сопровождайте все свои действия устными комментариями.

Не ограничивайте себя только ежедневной речью. Учите скороговорки, рифмы вместе – все идет хорошо и ритмично на ухо. Играйте в угадывание головоломок. Это поможет сформировать у ребенка способность анализировать, обобщать, выявлять характерные признаки предмета и делать логические выводы.

Отношения в семье играют важную роль в формировании личности ребенка, отношений между учителем и родителями очень важны. При правильном размещении ролей дома и в общеобразовательном учреждении развитие ребенка будет правильным.

Все родители, воспитывающие ребенка в возрасте от 3 до 6 лет, должны знать психологические особенности дошкольников. В настоящее время стремительно развиваются познавательные процессы, формируются важнейшие личностные характеристики будущего полноправного члена общества, его нравственно-нравственные и эмоционально-волевые сферы. Чтобы ребенок вырос здоровым и гармоничным человеком, необходимо создать благоприятные условия для его развития.

Дошкольное детство – особая стадия развития ребенка. А.Н. Леонтьев дает следующую общую характеристику дошкольного детства: «Это период первоначального специфического склада личности, стадия развития индивидуальных «механизмов» поведения. В дошкольные годы развития ребенка завязываются первые узлы, выявляются первые связи и отношения, образующие новую высшую единицу деятельности. Поэтому, поскольку период дошкольного детства – это период реального формирования психологических механизмов человека, это очень важно».

В этом возрасте восстанавливается вся психическая жизнь ребенка и его отношение к окружающему миру. Суть этой коррективной работы заключается во внутренней регуляции поведения в дошкольном возрасте.

Отделение ребенка от взрослого в дошкольном возрасте создает предпосылки для создания новой ситуации социального развития.

В процессе развития отношений между ребенком и взрослым и дифференциации всех своих действий: появление и развитие подчинения мотивов, усвоение этических норм, развитие волевого поведения и формирования индивидуального сознания.

Младший возраст является важным этапом в развитии дошкольника. Именно в это время малыш переходит в новые отношения со взрослыми, сверстниками, объективным миром.

В младшем возрасте ребенок многому научился: научился ходить, различным действиям с предметами, успешно развивает речь и активную речь, ребенок получил ценный опыт эмоционального общения со взрослыми, почувствовал их заботу и поддержку. Все это вызывает у него радостное чувство роста, собственные возможности и стремление к независимости, активному взаимодействию с окружающей средой.

Психологи обращают внимание на «трехлетний кризис», когда дошкольник, совсем недавно гибкий, начинает нетерпеливо ухаживать за взрослым, стремится удовлетворить его требования, проявляет настойчивость в достижении своих целей. Это указывает на то, что старый тип отношений между взрослым и ребенком должен быть изменен, чтобы дать ребенку большую автономию и обогатить его деятельность новым содержанием.

Важно понимать, что требование «я сам», присущее ребенку третьего года жизни, отражает, в первую очередь, не реальный уровень его способностей, а появление новой потребности в самостоятельных действиях. Поэтому задача взрослого – сохранить стремление к независимости, не критиковать его за неправильные действия, не подрывать веру ребенка в собственные силы, выражать нетерпение к его вялым, неопытным действиям. Главное в работе с младшими дошкольниками – помочь каждому ребенку проследить рост своих достижений, почувствовать радость успеха в деятельности.

Список литературы

1. Гонина О.О. Психология дошкольного возраста: учебник и практикум для академического бакалавриата / О.О. Гонина. – 2-е издание. – М.: Юрайт, 2019. – 425 с.
2. Хухлаева О.В. Психология развития и возрастная психология: учебник СПО / О.В. Хухлаева. – М.: Юрайт, 2019. – 367 с.
3. Шаповаленко И.В. Психология развития и возрастная психология: учебник и практикум для СПО / И.В. Шаповаленко. – 3-е издание. – М.: Юрайт, 2019. – 575 с.

Шелиспанская Эллада Владимировна

канд. психол. наук, доцент

Наумкина Ирина Леонидовна

студентка

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ПСИХОГИМНАСТИКИ

***Аннотация:** в статье представлен анализ основных составляющих процесса развития основ эмоциональной регуляции детей старшего дошкольного возраста. Приведены результаты исследования особенностей развития эмоциональной регуляции у старших дошкольников. Аргументируется необходимость развития у дошкольников умений понимать собственные эмоции, адекватно их выражать, дифференцировать эмоциональные состояния сверстников и взрослых, стимулировать формирование эмпатии, умений вербализации и идентификации собственных эмоций. Делается вывод о том, что развивающая работа с применением приемов психогимнастики будет стимулировать формирование основ регуляции эмоциональных процессов.*

***Ключевые слова:** эмоциональные состояния, эмоциональная регуляция, произвольность эмоциональных процессов, психогимнастика.*

Проблема исследования процесса развития основ эмоциональной регуляции детей, её роли в возникновении регуляторов деятельности и поведения ребенка является одной из наиболее важных проблем дошкольной педагогики и психологии. Это объясняется тем, что благополучное эмоциональное развитие детей обеспечивает реализацию их позитивного отношения к явлениям окружающего мира и позволяет строить адекватные взаимодействия с другими людьми.

Актуализацией данной проблемы посвящали свои труды такие исследователи, как В.К. Вилюнас, А.В. Запорожец, К. Изард, Е.П. Ильин, Я. Рейковский, П. Фресс и другие. Авторы отмечают, что основной характеристикой эмоциональной регуляции поведения является появление у ребёнка способности осуществлять контроль и регуляцию за своими эмоциональными проявлениями в различных ситуациях окружающей действительности. С другой стороны, нарушения механизмов формирования механизмов основ эмоциональной регуляции в детском возрасте может привести к дисгармониям психологического развития и здоровья детей.

А.В. Запорожец отмечает, что развитие эмоциональной саморегуляции начинается с дифференциации качества эмоций, понимания эмоциональных состояний и способов их регулирования [3]. Дальнейшее развитие идет по пути накопления представлений и их переноса в жизненный опыт ребенка.

Таки образом, что эмоциональная регуляция рассматривается как совокупность умений эмоционально откликаться на переживания окружающих, демонстрировать, либо сдерживать эмоциональные проявления в соответствии с обстоятельствами ситуации, преодолевать воздействие собственных эмоций для сохранения оптимального уровня активности [4].

В.Н. Белкина подчеркивает, что формирование в дошкольном возрасте способности регулировать собственные эмоции заключается в приобретении ребенком навыка сдерживания внешнего выражения собственных эмоций, а также в овладении умением анализировать вызвавшие их причины [1]. Важно не только развить у ребенка представления о том, как нужно себя вести в определенных ситуациях, но и сформировать произвольность эмоциональных процессов, которое является возрастным новообразованием психического развития ребенка конца дошкольного детства.

Исследование особенностей развития эмоциональной регуляции у старших дошкольников проводилось на базе муниципального казённого дошкольного образовательного учреждения «Детский сад общеразвивающего вида №5» г. Кимовска, Тульской области. В исследовании приняли участие 21 ребёнок возраста 5–6 лет. В соответствии с задачами исследования были подобраны методики, направленные на изучение понимания детьми своего эмоционального состояния.

С использованием материалов методики «Эмоциональная идентификация» (Е.И. Изотова) оценивалась степень восприятия детьми дошкольного возраста экспрессивных мимических признаков, выявлялось восприятие и понимание детьми эмоциональных состояний различных модальностей. Высокий уровень степени восприятия эмоциональной экспрессии продемонстрировали 28,4% детей, они смогли правильно назвать и соотнести изображения 5–6 эмоций и показали способность адекватного выбора практически всех пиктограмм. Средний уровень восприятия эмоциональной экспрессии показали около 50% дошкольников. Они смогли правильно определить и соотнести 4–6 изображений эмоциональных состояний. Дети колебались при выборе рисунка и испытывали небольшие затруднения, для выполнения задания им требовалась помощь, основанная на вербальном объяснении способа выбора. Всего 24% детей обследованной группы, показали низкий уровень восприятия эмоциональной экспрессии. Они смогли определить и соотнести не более трех изображений эмоциональных проявлений, испытывали трудности идентификация сложных эмоций, таких как спокойствие, удивление, страх.

Анализируя результаты, полученные с использованием методики «Изучение понимания детьми своего эмоционального состояния» (Г.В. Фадина), можно отметить, что высокий уровень понимания собственных эмоций в группе выявлен лишь у 28,6% дошкольников. Дети этой группы смогли нарисовать ситуации, когда они испытывали эмоции радости, горя, страха и удивления, они понимают свои эмоции и легко их отражают в рисунках. Средний уровень понимания собственных эмоций показали около 60% детей данной группы, так, они смогли предьявить в рисунках лишь эмоцию радости и страха. Низкий уровень понимания собственных эмоций в группе выявлен у трех детей, которые не смогли вспомнить, понять и нарисовать эмоции радости, горя, страха и удивления.

Результаты, полученные с помощью методики «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображённых на картинке» (Ю.А. Афонькина, Г.А. Урунтаева), показали, что 19% группы детей имеет очень высокий уровень понимания эмоций, они адекватно идентифицируют эмоциональную ситуацию, правильно называют признаки эмоций в мимике и жестах, фотографии эмоций взрослых и сверстников. Более половины обследованных дошкольников имеют средний уровень понимания эмоций, к примеру, такие дети не всегда верно определяли и называли эмоции, делали ошибки, выделяя характерные особенности поведения людей на картинках. Низкий уровень соотношения эмоционального эталона и содержания эмоции имеет всего один ребенок из группы. Он испытывал затруднения при идентификации эмоциональной ситуации, путал мимические проявления, выполнял задания с использованием помощи воспитателя.

По результатам методики изучения уровня тревожности (Р. Тэмпл, В. Амен, М. Дорки) у 62% детей группы наблюдается высокий уровень тревожности, средний уровень тревожности наблюдается у 33% детей группы. Оптимальный уровень эмоциональной приспособленности к социальной ситуации проявляется в ситуациях, моделирующих отношения ребенок – ребенок («Игра с младшими детьми», «Объект агрессии», «Игра со старшими детьми», «Агрессивное нападение», «Изоляция»).

«Изучение понимания детьми эмоциональных состояний людей» (В.М. Минаева), результаты показали, что дети исследуемой группы в целом способны правильно воспринимать эмоциональное состояние человека. При этом дети достаточно легко отличают радость (91%), страх (86%), интерес (81%). Дети адекватно подбирали ситуацию, соответствующую заданной эмоциональной ситуации, значительные трудности дошкольники испытывали при интерпретации эмоций удивление и стыд (18%), удовольствие (43%).

Полученные результаты определяют важность развития у дошкольников умений понимать собственные эмоции, адекватно их выражать, дифференцировать эмоциональные состояния сверстников и взрослых, стимулировать формирование эмпатии, умений вербализации и идентификации собственных эмоций.

Среди различных программ и практических пособий по развитию основ эмоциональной регуляции у детей старшего дошкольного возраста выделяются следующие: психогимнастика (Е.А. Алябьева, Г. Бардьер, М.И. Чистякова и др.), упражнения, основанные на танцевально-двигательных и телесно-ориентированных техниках (Н.Л. Кряжева, Н.П. Слободяник «Я учусь владеть собой» и др.), методы развития осознания эмоций как основы контроля собственных эмоциональных проявлений (Г.П. Иванова «Театр настроений» и др.) [4].

Психогимнастика представляет собой систему специально организованных занятий (этюдов, упражнений и игр), направленных на развитие и коррекцию различных сторон психических процессов ребенка (как ее познавательной, так и эмоционально-личностной сферы). Прежде всего, такие занятия рекомендованы детям с чрезмерной утомляемостью, истощаемостью, непоседливостью, вспыльчивым, замкнутым, с неврозами, нарушениями характера, легкими задержками психического развития и

другими нервно-психическими расстройствами. Не менее важно использовать психогимнастику в психопрофилактической работе с благополучными детьми с целью получения психофизической разрядки.

Считаем, что развивающая работа с применением приемов психогимнастики стимулирует формирование основ регуляции эмоциональных процессов, содействует росту произвольности психической саморегуляции ребенка. За этим стоит возможность управлять своими эмоциями и действиями, умение моделировать и приводить в соответствие свои чувства, мысли, желания и возможности, поддерживать гармонию душевной и физической жизни.

Список литературы

1. Белкина В.Н. Проблема эмоциональной регуляции социального поведения ребенка / В.Н. Белкина // Дошкольник и младший школьник: проблемы воспитания и образования: материалы конференции «Чтения Ушинского» педагогического факультета ЯГПУ. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2003. – С. 116–122.
2. Верхотурова Н.Ю. К проблеме генезиса эмоциональной регуляции поведения в детском возрасте / Н.Ю. Верхотурова // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – №8. – С. 264–273.
3. Запорожец А.В. Развитие эмоциональной регуляции действий у ребенка / А.В. Запорожец // Избранные психологические труды: в 2-х т. Т. 1: Психическое развитие ребенка. – М.: Педагогика, 1986. – С. 258–260.
4. Ошкина А.А. Формирование эмоциональной саморегуляции у старших дошкольников: учебно-методическое пособие / А.А. Ошкина, И.Г. Цыганкова. – М.: Центр педагогического образования, 2015. – 128 с.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ И ОРГАНИЗАЦИЯ РАЗВИВАЮЩЕЙ И КОРРЕКЦИОННО- РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ В УСЛОВИЯХ ДОО И УЧРЕЖДЕНИЯХ ДО

Аверина Виктория Алексеевна

бакалавр, студентка

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИГРОВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ СО СВЕРСТНИКАМИ

Аннотация: статья посвящена проблеме формирования игрового взаимодействия старших дошкольников со сверстниками, описаны особенности, рассмотрены умения, обеспечивающие игровое взаимодействие: умение понимать и оценивать эмоциональное состояние партнера по игре, умение выстраивать диалог в соответствии с распределенными ролями.

Ключевые слова: старший дошкольный возраст, игровое взаимодействие, педагогические условия, игры с правилами, умение взаимодействовать.

Проблема социализации детей всегда была одной из ведущих в процессе формирования их личности, формирование которой происходит во взаимоотношениях как со взрослыми, так и с другими детьми. Первый опыт таких отношений во многом определяет характер самосознания ребенка и его дальнейшее социальное развитие. Особый интерес представляют игровые взаимодействия детей дошкольного возраста.

Старший дошкольный возраст – важный период в социальном развитии ребенка. Активное формирование социального мышления, чувств, поведения, способности к децентрации, возрастающая потребность во взаимопонимании, сопереживании и сотрудничестве способствуют тому, что взаимодействие старших дошкольников со сверстниками приобретает ярко выраженный «субъект-субъектный» характер и обеспечивает успешное решение задач детской деятельности.

Игровое взаимодействие рассматривается как организованный процесс игрового общения субъектов, при котором взаимодействие систематически осуществляется на объекте совместной игровой деятельности, с целью вызвать положительные изменения в существующей реальности. Взаимодействие в игре характеризуется как прямой контакт участников, опосредованный формами, которые включают в себя ряд связующих звеньев и механизмов (язык, символы и т. д.) [3].

Важное место в развитии игрового взаимодействия старших дошкольников занимают игры с правилами. Такие игры содержат компоненты, позволяющие управлять и регулировать различные варианты игрового взаимодействия старших дошкольников.

К эффективным педагогическим условиям формирования взаимодействия старших дошкольников со сверстниками в играх с правилами относятся:

- соответствующий подбор игр с правилами, создающими различные типы и формы игрового сотрудничества и различные игровые позиции, с учетом игровых интересов старших дошкольников;

- обеспечение возрастающей субъективной позиции детей в игровом взаимодействии за счет усложнения правил, игровых действий и создания более сложной последовательности игровых циклов, в которых ребенок проходит в игре путь от репродуктивной самостоятельности к творческой самостоятельности;

- личностно-ориентированная педагогическая поддержка, направленная на получение опыта эффективного взаимодействия через непосредственное участие педагога в совместных играх с детьми, стимулирование самостоятельной практики старшими дошкольниками опыта игрового взаимодействия и активизацию творческих проявлений в играх с правилами;

- создание предметно-игровой среды дошкольной образовательной организации, предоставляющей возможность детям старшего дошкольного возраста использовать опыт взаимодействия в играх с правилами, а также творческую реализацию совместных игровых планов на основе различного функционального игрового материала.

Игровое взаимодействие у детей дошкольного возраста основано на развитии определенных навыков, таких как умение понимать и оценивать эмоциональное состояние партнера по игре, умение выстраивать диалог в соответствии с распределенными ролями. Общение должно строиться таким образом, чтобы дети отвечали на вопросы своих партнеров по игре. Для того чтобы иметь место совместная игровая деятельность, дети должны уметь взаимодействовать с предметной средой и ориентироваться на сверстника в качестве партнера по игре.

Дошкольный возраст является особенно важным периодом в воспитании, так как в этом возрасте личность ребенка интенсивно развивается. В это время во взаимодействии ребенка со сверстниками в игровой деятельности выстраиваются отношения, оказывающие большое влияние на социальное развитие ребенка, формирование социально значимой мотивации поведения и др.

Список литературы

1. Артемова Л.В. Организация взаимного влияния детей в игре / Л.В. Артемова. – 2015. – №6. – С. 29–32.
2. Кульчицкая Е.И. Формирование детских взаимоотношений / Е.И. Кульчицкая // Дошкольное образование. – 2016. – №3. – С. 36–40.
3. Менджерицкая Д.В. Воспитателю о детской игре / Д.В. Менджерицкая. – М.: Просвещение, 1982. – 214 с.
4. Эльконин Д.Б. Детская психология: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Д.Б. Эльконин. – М.: Академия, 2008. – 383 с.

Артамонова Надежда Витальевна
магистрант

Научный руководитель

Шишкова Маргарита Игоревна
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет»
г. Москва

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ ПРИ ПРИМЕНЕНИИ ПРОГРАММЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ. ПО ИТОГАМ ОБУЧАЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА И КОНТРОЛЬНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА

***Аннотация:** в статье анализируются проблемы, которые возникают у дошкольников с расстройствами аутистического спектра в процессе формирования социально-бытовых навыков в период обучения в дошкольном образовательном учреждении, пути помощи таким детям при применении специально разработанной программы при психолого-педагогическом сопровождении детей.*

***Ключевые слова:** коррекционная педагогика, дети с особыми образовательными потребностями, расстройства аутистического спектра, социально-бытовые навыки, психолого-педагогическое сопровождение.*

В последнее время наблюдается рост рождаемости детей с расстройствами аутистического спектра во всем мире. Эти дети входят в социум, живут среди нас. Но у них наблюдается нарушение социального взаимодействия и коммуникации, стереотипии. Из-за нарушения социального взаимодействия для детей неважны социальные контакты, дети не хотят входить в культуру людей и соблюдать нормы и правила поведения в обществе. Также у детей серьезные нарушения усвоения и переработки информации, нарушения восприятия. Развитие психики этих детей идет по искаженному типу. Понять природу этого заболевания, причину заболевания, разработать методы коррекции и лечения пытаются ученые всего мира: М.Ю. Веденина [2, с. 73] С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг [5, с. 284], С.А. Морозов [4, с. 108], С.С. Морозова [3, с. 176], Брюс Л. Бейкер, А.Д. Брайтман [1, с. 72] и многие другие. Дефектологами и психологами разработан теоретический и практический подход к решению проблемы формирования социально-бытовых навыков у детей с расстройствами аутистического спектра. Но проблема все равно остается актуальной и требуются новые пути решения этой проблемы.

Нами был проведен констатирующий эксперимент на базе дошкольного образовательного учреждения, в котором приняли участие 9 детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра. По итогам констатирующего эксперимента нами был сделан вывод о подтверждении теоретических предположений о трудности формирования социально-бытовых навыков у этих детей и о целесообразности применения специально разработанной программы для помощи детям в формировании социально-бытовых навыков при психолого-педагогическом сопровождении в условиях дошкольного образовательного учреждения. По итогам констатирующего эксперимента нами был проведен обучающий эксперимент. Для этого нами была разработана специальная программа по обучению детей социально-бытовым навыкам. Программа включала в себя три направления.

1. Обучение детей знаниям о себе и предметах окружающего мира.

2. Обучение детей навыкам приёма пищи, удовлетворения естественных потребностей, навыкам пользования одеждой и обувью.

3. Обучение детей навыкам взаимодействия с окружающими. Первое направление программы предусматривало обучение детей знаниям о частях своего тела, предметах посуды, мебели, одежды и обуви, предметов необходимых для удовлетворения естественных потребностей.

Второе направление программы предусматривало обучение детей навыкам приёма пищи (сидит за столом, пользуется посудой, вытирает рот салфеткой, убирает посуду и задвигает стул после того как поел), навыкам пользования одеждой и обувью (надевает и снимает брюки, футболку, юбку, платье, колготки, носки, убирает одежду в шкаф, вешает на стульчик, застегивает и расстегивает пуговицы, молнии, липучки, умеет завязывать и развязывать шнурки, надевает и снимает куртку, пальто, шубу, комбинезон, шапку, шарф, надевает и снимает ботинки, сапоги, туфли и т. п.), навыкам удовлетворения естественных потребностей (просится в туалет, открывает и закрывает кран с водой, пользуется мылом, вытирает руки полотенцем).

Третье направление программы предусматривало обучение детей способности взаимодействия с окружающими (пониманию обращенной речь, общению с окружающими при помощи средств невербальной коммуникации, общение с окружающими с помощью вербальной коммуникации, понимание и выполнение инструкции, обучение контакту с педагогом, умению принимать помощь, принимать участие в играх с детьми).

В обучающем эксперименте приняли участие 9 дошкольников старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра. Ранее эти же дети приняли участие в констатирующем эксперименте. Также эти дети приняли участие в контрольном эксперименте по итогам обучающего эксперимента. Обучающий эксперимент проводился в процессе психолого-педагогического сопровождения детей специалистами дошкольного образовательного учреждения и разработчиками программы. Так же в эксперименте принимали участие родители детей.

Обучающий эксперимент проходил в процессе режимных мероприятий дошкольного образовательного учреждения и на занятиях. Для этого нами были разработаны конспекты занятий с детьми. Основной целью

занятий было повышение у ребенка мотивации к овладению социально-бытовыми навыками. Занятия проводились в игровой форме, занятия предусматривали охват всех трех направлений эксперимента. Например, для формирования у ребенка положительного отношения к акту мочеиспускания и дефекации, просьбы в туалет проводили занятие с участием куклы Ларисы: «Кукла Лариса хочет на горшок. Ай, ай, ай чистые штанишки». Цель занятия научить детей навыку просьбы на горшок. Оборудование: ванная комната, горшок, туалетная бумага, умывальник, полотенце. Ход занятия: кукла Лариса пришла с прогулки и захотела в туалет, у нее тяжело в животике. Что же Ларисе делать. Кукла подходит к педагогу и просится в туалет. Педагогу помогает ребенок. Педагог руками ребенка снимает с куклы штанишки и сажает куклу на горшок. Лариса довольна, она сама сходила на горшок и штанишки у нее остались чистыми. Ребенок тоже доволен, он сам помог кукле Ларисе сходить на горшок. Ребенок понимает, что лучше попросится на горшок, чем ходить с грязными штанишками. Для достижения большего эффекта на занятии применяются стишки – потешки. После того как у ребенка формируется положительное отношение к тому или иному навыку мы переходили к его закреплению в режимных моментах. В режимных мероприятиях закрепление навыков происходит с использованием некоторых элементов метода поведенческой терапии. Например, обучение навыку приема пищи сначала производим методом «рука в руке», при этом мы не учитываем желание ребенка выполнять этот навык. Постепенно при повышении мотивации ребенка к выполнению навыка и освоению им этого навыка, навык формируется. Для формирования навыка знаний о себе и предметах окружающего мира на занятиях по обучению навыку используем картинки и макеты реальных предметов. Называем предмет или часть тела ребенка и просим показать на картинке или макете. Если ребенок не показывает, то сами называем и показываем предмет, затем опять называем предмет и просим, чтобы ребенок показал и так многократно до тех пор, пока ребенок навык усвоит. Это может занять продолжительное время. И обучение в этом случае ведут не только на занятии, но и режимных моментах. Обучение ребенка навыку способности взаимодействовать с окружающими также проводили на занятиях и в режимных моментах. Например, на занятии проводили игру «Статуи». Цель этой игры улучшение концентрации внимания, координации рук и глаз, воспитание у ребенка уверенности в себе, формирование умения ждать своей очереди в игре, соблюдать правила игры, развитие умения делиться с другими и умения общаться и взаимодействовать с другими. Содержание игры: Один ребенок изображает материал, из которого лепится статуя. У него свободно свешивается голова и руки. А другой ребенок (скульптор) лепит статую. Для этого он придает материалу нужную форму. Когда статуя вылеплена, она должна застыть на некоторое время. Дети поочередно меняются ролями.

В режимных моментах обучение социально-бытовым навыкам проводили также методом социальной истории, то есть сочиняли рассказ про ребенка очень похожего на того, которого обучаем, но давали ему другое имя. И на примере этого ребенка в рассказе показывали, что ребенок делает не так как надо, что хорошо, и как надо делать, чтобы все у ребенка

получалось хорошо и окружающие были бы им довольны. Также использовали видеоматериал и фотографии правильного выполнения навыка с определенной последовательностью действий. Для обучения ребенка последовательности действий при выполнении навыка закрывали на картинке те элементы навыка, которые ребенок выполнил. По результатам обучающего эксперимента нами был проведен контрольный эксперимент (контрольный срез) который позволил нам сделать вывод, что в результате применения обучающего эксперимента уровень овладения детьми с расстройствами аутистического спектра социально-бытовыми навыками улучшился.

Контрольный срез мы провели по разработанным в констатирующем эксперименте вариантам заданий и вопросов и шкале оценки сформированности социально-бытовых навыков и критериям оценки уровня социально-бытовых навыков.

Целью контрольного эксперимента являлось изучение уровня сформированности социально-бытовых навыков у дошкольников с расстройствами аутистического спектра, после проведения обучающего эксперимента с участием этих детей (первоначально дети приняли участие в констатирующем эксперименте и обучающем эксперименте)

Задачи экспериментального исследования:

1. Изучить знания детей о себе и предметах окружающего мира.
2. Определить уровень сформированности социально-бытовых навыков у дошкольников с РАС.
3. Изучить способности дошкольников с РАС взаимодействовать с окружающими в ходе выполнения заданий контрольного эксперимента.

Первое направление контрольного эксперимента предусматривало определение уровня знаний о своих частях тела, о предметах посуды, мебели, одежды и обуви, о предметах необходимых для удовлетворения естественных потребностей. Состояние каждого навыка оценивалось в баллах, количество баллов варьируется от 0 до 1. Детям предлагались задания на сопоставление названия предмета или части тела и его реального изображения. По навыку минимум – 0, максимум – 26 баллов.

0 – не соотносит предметы ближайшего окружения с их названиями.

1 – соотносит предметы ближайшего окружения с их названиями.

Второе направление контрольного эксперимента предусматривало определение уровня сформированности социально-бытовых навыков: навыки приема пищи (сидит за столом, пользуется посудой, вытирает рот салфеткой, убирает посуду и задвигает стул после того как поел); навыки удовлетворения естественных потребностей (просится в туалет, открывает и закрывает кран с водой, пользуется мылом, вытирает руки полотенцем). Навыки пользования одеждой и обувью (надевает и снимает брюки, футболку, юбку, платье, колготки, носки, убирает одежду в шкаф, вешает на стульчик, застегивает и расстегивает пуговицы, молнии, липучки, умеет завязывать и развязывать шнурки, надевает и снимает куртку, пальто, шубу, комбинезон, шапку, шарф, надевает и снимает ботинки, сапоги, туфли и т. п.). Состояние каждого навыка оценивалось в баллах, количество баллов варьируется от 0 до 5. Оценка сформированности навыков по второму направлению производилась в режимных моментах

дошкольного образовательного учреждения. По навыку минимум – 0, максимум – 85 баллов.

0 баллов – навык отсутствует, все действия выполняются взрослым.

1 балл – навык отсутствует, но при выполнении действия ребенок пытается сотрудничать с взрослым (сам открывает рот при кормлении, пытается взять в руки ложку; при одевании пытается просунуть руки в рукава и т. п.).

2 балла – ребенок сотрудничает с взрослым, реализация навыка проходит в партнерстве с взрослым, осуществляется «рука в руку» с ребенком.

3 балла – выполнение навыка при незначительной помощи взрослого (например, педагог начинает действие вместе с ребенком, а продолжает и заканчивает его ребенок самостоятельно при контроле взрослого).

4 балла – навык у ребенка сформирован, но пользуется им ребенок в зависимости от ситуации, т. е. ему нужны постоянные указания, где и как использовать тот или иной навык.

5 баллов – навык сформирован. Самостоятельное выполнение навыка без напоминания в любой ситуации.

Третье направление контрольного эксперимента предусматривало изучение способности дошкольников с расстройствами аутистического спектра взаимодействовать с окружающими в ходе выполнения заданий контрольного эксперимента. Способность взаимодействия с окружающими включала в себя: понимает обращенную речь, общается с окружающими при помощи средств невербальной коммуникации, общается с окружающими с помощью вербальной коммуникации, понимает и выполняет инструкцию, идет на контакт с педагогом, принимает помощь, принимает участие в играх с детьми. Сформированность навыка по этому направлению оценивалась в режимных и игровых мероприятиях, музыкальном занятии, спортивном занятии. Состояние каждого навыка оценивалось в баллах, количество баллов варьируется от 0 до 3. По навыку минимум – 0, максимум – 18 баллов.

0 баллов – не понимает обращенную речь, не идет с взрослыми и сверстниками на контакт, отказывается от помощи; не пользуется средствами коммуникации.

1 балл – ребенок понимает обращенную речь, пытается сотрудничать с взрослым, принимает помощь, использует невербальные средства коммуникации; не принимает участия в играх навыков.

2 балла – понимает обращенную речь, пользуется вербальными средствами коммуникации, просит о помощи и принимает помощь, пытается взаимодействовать со сверстниками.

3 балла – понимает обращенную речь, пользуется вербальными и невербальными средствами коммуникации, просит о помощи, принимает помощь, взаимодействует со сверстниками, принимает участие в играх.

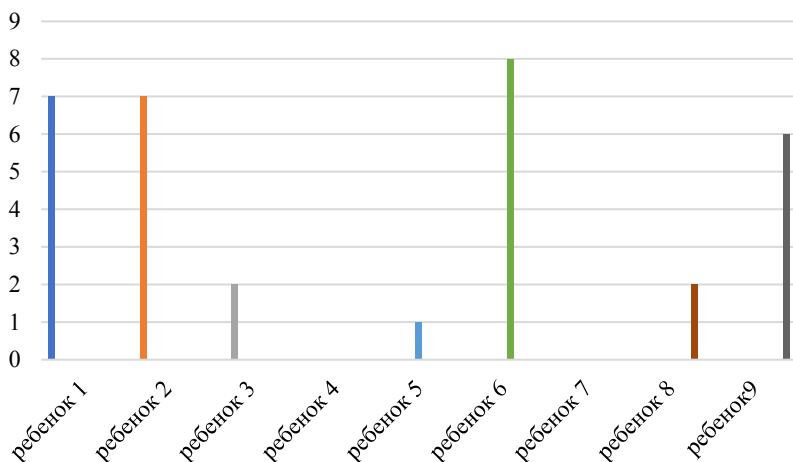


Рис. 1. I направление (изучение знаний детей о себе и о предметах окружающего мира (по итогам констатирующего эксперимента))

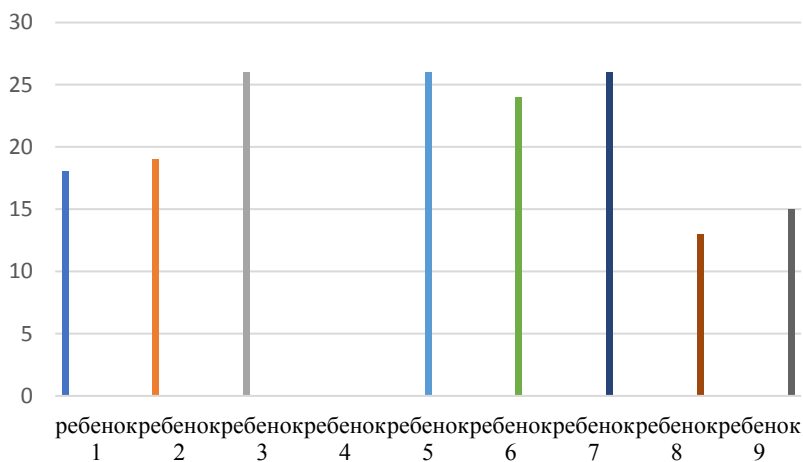


Рис. 2. II направление (изучение знаний детей о себе и о предметах окружающего мира (по итогам контрольного эксперимента))

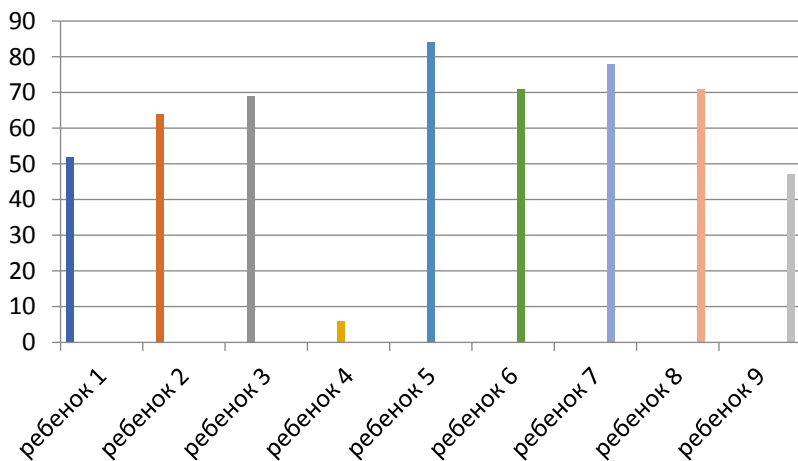


Рис. 3. II направление (изучение навыков приема пищи, навыков пользования одеждой и обувью, навыков удовлетворения естественных потребностей (по итогам констатирующего эксперимента))

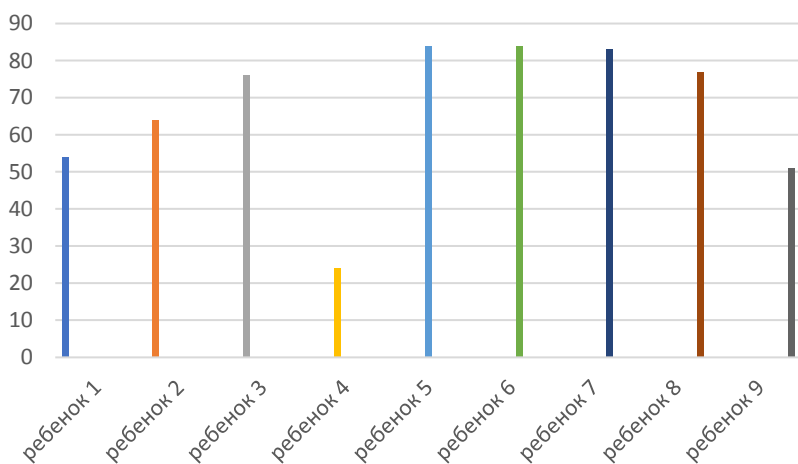


Рис. 4. II направление (изучение навыков приема пищи, навыков пользования одеждой и обувью, навыков удовлетворения естественных потребностей (по итогам контрольного эксперимента))

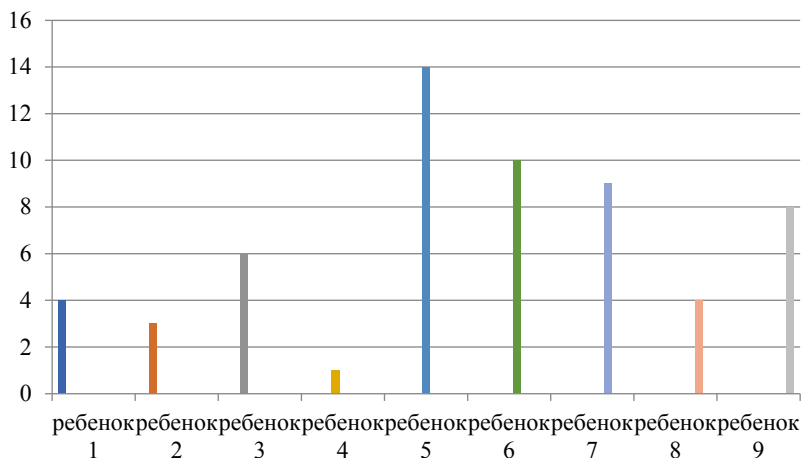


Рис. 5. III направление (способность взаимодействия с окружающими (по итогам констатирующего эксперимента))

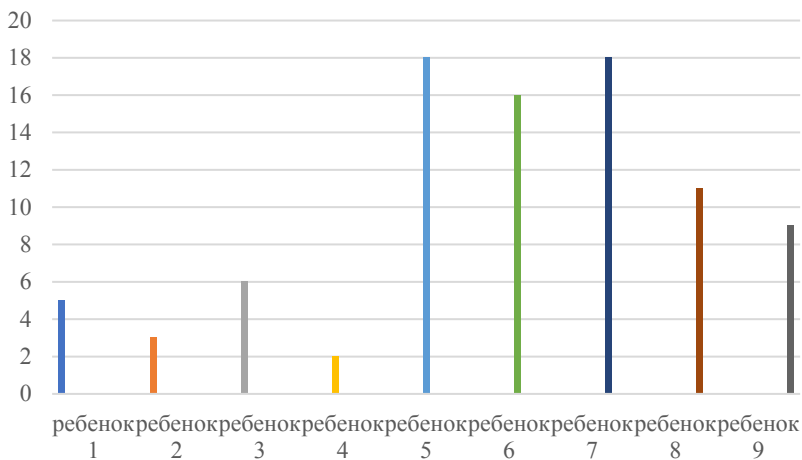


Рис. 6. III направление (способность взаимодействия с окружающими (по итогам контрольного эксперимента))

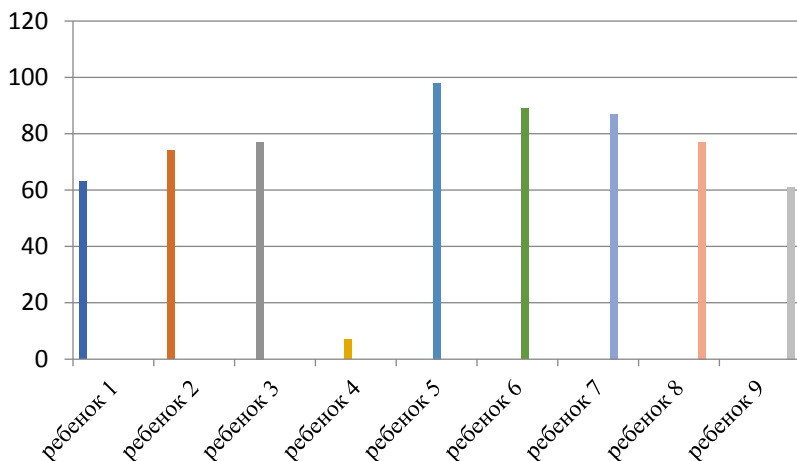


Рис. 7. I направление (Изучение знаний детей о себе и о предметах окружающего мира) + II направление (Изучение навыков приема пищи, удовлетворения естественных потребностей, пользования одеждой и обувью) + III направление (Способность взаимодействия с окружающими). По итогам констатирующего эксперимента

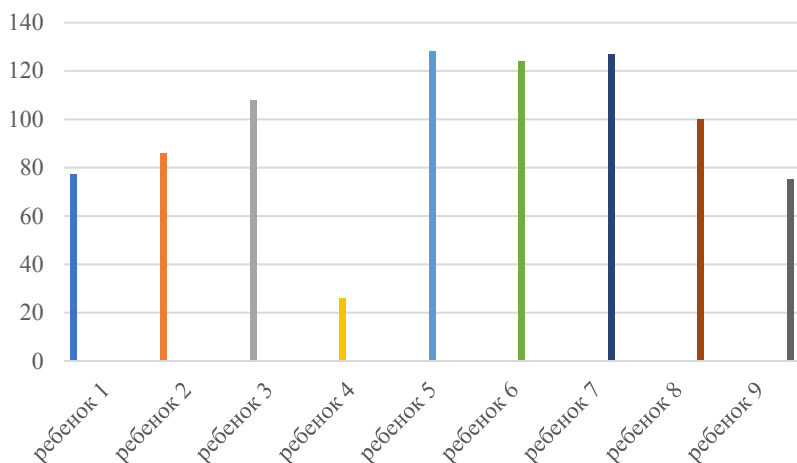


Рис. 8. I направление (изучение знаний детей о себе и о предметах окружающего мира) + II направление (изучение навыков приема пищи, удовлетворения естественных потребностей, пользования одеждой и обувью) + III направление (способность взаимодействия с окружающими). По итогам контрольного эксперимента

По результатам оценки трех направлений контрольного эксперимента нами были применены разработанные в констатирующем эксперименте критерии оценки сформированности социально-бытовых навыков у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

I уровень – социально-бытовые навыки сформированы полностью. Дети полностью и самостоятельно выполняют инструкции, полностью овладели навыками приема пищи, обувания и одевания, удовлетворения естественных потребностей, навыками коммуникации. На этом уровне по итогам контрольного эксперимента оказалось 4 ребенка (по итогам констатирующего на этом уровне не было ни одного ребенка).

Минимальное количество баллов – 101.

Максимальное количество баллов – 129.

II уровень – социально-бытовые навыки сформированы частично. Дети с расстройствами аутистического спектра выполняют их с незначительной помощью взрослого (например, ребенок с расстройствами аутистического спектра может выполнить навык в определенной ситуации, выполнение этого же навыка в другой ситуации для него затруднительно, ребёнку необходима подсказка взрослого). На этом уровне по результатам контрольного эксперимента оказалось 4 ребенка (по итогам констатирующего эксперимента было 6 детей).

Минимальное количество баллов – 73.

Максимальное количество баллов – 100.

III уровень – социально-бытовые навыки в стадии формирования.

Дети с расстройствами аутистического спектра начинают выполнять действия при помощи взрослого, а заканчивает самостоятельно. Либо выполняют с незначительной помощью взрослого (например, ребенок начинает выполнять какое-то действие «рука в руке», а заканчивает самостоятельно). На этом уровне по итогам контрольного эксперимента не оказалось ни одного ребенка (по итогам констатирующего эксперимента было 2 ребенка).

Минимальное количество баллов – 40.

Максимальное количество баллов – 72.

IV уровень – социально-бытовые навыки отсутствуют. Дети с расстройствами аутистического спектра не могут выполнить действие самостоятельно, не понимают инструкцию. Также это те дети, которые пытаются незначительно облегчить уход за собой, например, при кормлении открывают рот. На этом уровне по итогам контрольного эксперимента оказался 1 ребенок (по итогам констатирующего эксперимента этот ребенок также был на этом уровне, но количество набранных баллов по навыкам было значительно меньше).

Минимальное количество баллов – 0.

Максимальное количество баллов – 39.

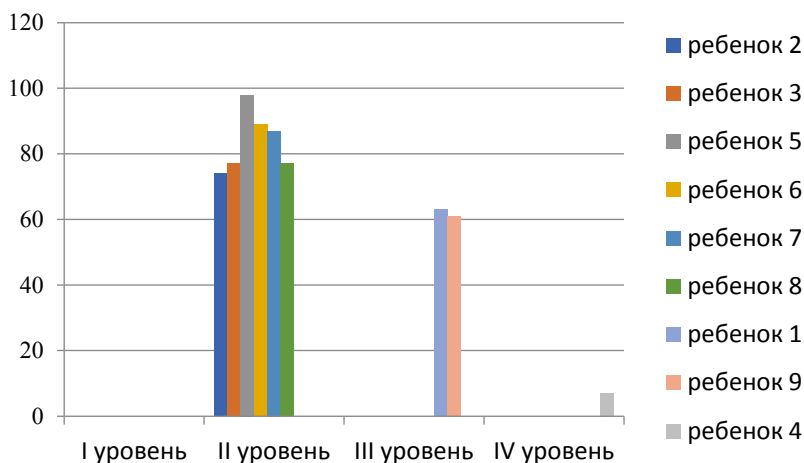


Рис. 9. Распределение детей по уровням сформированности социально-бытовых навыков по результатам констатирующего эксперимента

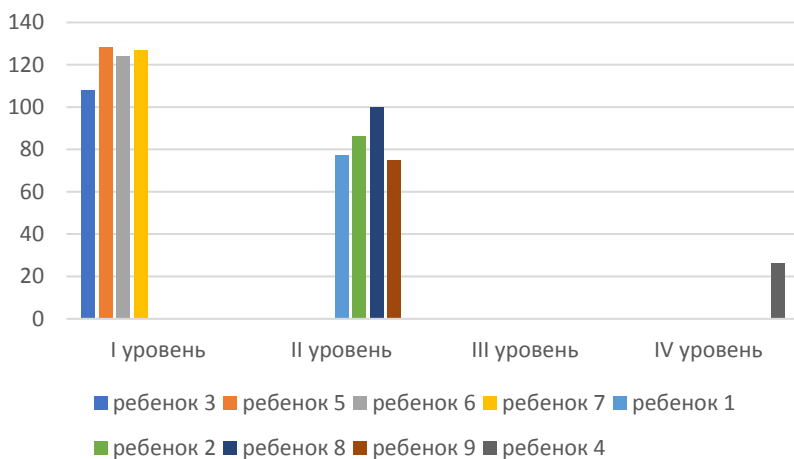


Рис. 10. Распределение детей по уровням сформированности социально-бытовых навыков по результатам контрольного эксперимента

В процессе проведения обучающего и контрольного эксперимента нами были подтверждены теоретические предположения о целесообразности применения разработанной нами программы для улучшения уровня сформированности социально-бытовых навыков у дошкольников с расстройствами аутистического спектра в период обучения в дошкольном образовательном учреждении. Было показано, что в результате проведе-

ния психолого-педагогической коррекции по разработанной нами программе уровень овладения социально-бытовыми навыками у данной категории детей повышается. Результаты констатирующего и контрольного экспериментов представлены в диаграммах.

Список литературы

1. Бейкер Брюс Л. Путь к независимости. Обучение детей с особенностями развития бытовым навыкам [Текст] / Брюс Л. Бейкер, А.Д. Брайтман. – М.: Теревинф, 2007. – 72 с.
2. Веденина М.Ю. Аутичный ребенок. Проблемы в быту [Текст]: методические рекомендации по обучению социально-бытовым навыкам аутичных детей и подростков / М.Ю. Веденина. – М.: Общество помощи аутичным детям «Добро», 1998.
3. Морозова С.С. Аутизм. Коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах / С.С. Морозова. – М.: ВЛАДОС, 2007. – 176 с.
4. Морозов С.А. Детский аутизм и основы его коррекции (материалы к спецкурсу) / С.А. Морозов. – М.: СигналЪ, 2002. – 108 с.
5. Никольская О.С. Аутичный ребенок: пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – М.: Теревинф, 2014. – 284 с.

Артамонова Надежда Витальевна
магистрант

Научный руководитель

Шишкова Маргарита Игоревна
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет»
г. Москва

**ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫХ
НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ
АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В ПЕРИОД
ОБУЧЕНИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ
УЧРЕЖДЕНИИ. ПО ИТОГАМ
КОНСТАТИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА**

Аннотация: в статье анализируются проблемы, которые возникают у дошкольников с расстройствами аутистического спектра в процессе формирования социально-бытовых навыков в период обучения в дошкольном образовательном учреждении.

Ключевые слова: коррекционная педагогика, дети с особыми образовательными потребностями, расстройства аутистического спектра, социально-бытовые навыки.

В последнее время наблюдается общемировая тенденция к росту рождаемости детей с расстройствами аутистического спектра. Понять природу этого заболевания, причину заболевания, разработать методы коррекции и лечения пытаются ученые всего мира: М.Ю. Веденина [1, с. 73], С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг [4, с. 284], С.А. Морозов [3, с. 108], С.С. Морозова [2, с. 176] и многие другие.

Отечественными дефектологами разработан теоретический и практический подход к решению проблемы формирования социально-бытовых навыков у детей с расстройствами аутистического спектра в образовательных организациях. Авторы отмечают, что у детей с ранним детским аутизмом основной проблемой является проблема формирования социально-бытовых навыков и, как следствие, проблема адаптации и социализации в социуме. Это связано с остро выраженными нарушениями аффективной сферы, нарушением социального взаимодействия и коммуникации, нарушением работы зеркальных нейронов, нарушением усвоения и переработки информации. У детей, как правило, имеются серьезные нарушения зрительного, тактильного, слухового, кинестатического восприятия. И это обусловлено их искаженным типом психического развития. Успешное овладение ребенком с расстройствами аутистического спектра социально-бытовыми навыками будет способствовать его успешной адаптации и социализации в дошкольном образовательном учреждении и школьном образовательном учреждении, а также успешной адаптации и социальной адаптации во взрослой жизни. Педагогами и психологами разработаны пути коррекции нарушений раннего детского аутизма и способы овладения социально-бытовыми навыками детьми в образовательном учреждении. Несмотря на имеющиеся работы по данному направлению, проблема овладения социально-бытовыми навыками детьми с аутизмом в образовательном учреждении продолжает оставаться актуальной. Это дети с особыми образовательными потребностями. Нами был проведен констатирующий эксперимент. Для проведения констатирующего эксперимента нами были разработаны варианты заданий и вопросов, шкала оценки сформированности социально-бытовых навыков и критерии оценки уровня социально-бытовых навыков. В эксперименте приняли участие 9 дошкольников старшего дошкольного возраста. Эксперимент проходил на базе детского образовательного учреждения.

Целью констатирующего эксперимента являлось изучение уровня сформированности социально-бытовых навыков у дошкольников с расстройствами аутистического спектра.

Задачи экспериментального исследования:

1. Изучить знания детей о себе и предметах окружающего мира.
2. Определить уровень сформированности социально-бытовых навыков у дошкольников с РАС.
3. Изучить способности дошкольников с РАС взаимодействовать с окружающими в ходе выполнения заданий констатирующего эксперимента.

Первое направление эксперимента предусматривало определение уровня знаний о своих частях тела, о предметах посуды, мебели, одежды и обуви, о предметах необходимых для удовлетворения естественных потребностей. Состояние каждого навыка оценивалось в баллах, количество баллов варьируется от 0 до 1. Детям предлагались задания на сопоставление названия предмета или части тела и его реального изображения. По навыку минимум – 0, максимум – 26 баллов.

0 – не соотносит предметы ближайшего окружения с их названиями;

1 – соотносит предметы ближайшего окружения с их названиями.

Второе направление эксперимента предусматривало определение уровня сформированности социально-бытовых навыков: навыки приема пищи (сидит за столом, пользуется посудой, вытирает рот салфеткой, убирает посуду и задвигает стул после того, как поел); навыки удовлетворения естественных потребностей (просится в туалет, открывает и закрывает кран с водой, пользуется мылом, вытирает руки полотенцем). Навыки пользования одеждой и обувью (надевает и снимает брюки, футболку, юбку, платье, колготки, носки, убирает одежду в шкаф, вешает на стульчик, застегивает и расстегивает пуговицы, молнии, липучки, умеет завязывать и развязывать шнурки, надевает и снимает куртку, пальто, шубу, комбинезон, шапку, шарф и т. п., надевает и снимает ботинки, сапоги, туфли и т. п.). Состояние каждого навыка оценивалось в баллах, количество баллов варьируется от 0 до 5. Оценка сформированности навыков по второму направлению производилась в режимных моментах дошкольного образовательного учреждения. По навыку минимум – 0, максимум – 85 баллов.

0 баллов – навык отсутствует, все действия выполняются взрослым;

1 балл – навык отсутствует, но при выполнении действия ребенок пытается сотрудничать со взрослым (сам открывает рот при кормлении, пытается взять в руки ложку; при одевании пытается просунуть руки в рукава и т. п.);

2 балла – ребенок сотрудничает со взрослым, реализация навыка происходит в партнерстве со взрослым, осуществляется «рука в руку» с ребенком;

3 балла – выполнение навыка при незначительной помощи взрослого (например, педагог начинает действие вместе с ребенком, а продолжает и заканчивает его ребенок самостоятельно при контроле взрослого);

4 балла – навык у ребенка сформирован, но пользуется им ребенок в зависимости от ситуации, т. е. ему нужны постоянные указания, где и как использовать тот или иной навык;

5 баллов – навык сформирован. Самостоятельное выполнение навыка без напоминания в любой ситуации

Третье направление констатирующего эксперимента предусматривало изучение способности дошкольников с расстройствами аутистического спектра взаимодействовать с окружающими в ходе выполнения заданий констатирующего эксперимента. Способность взаимодействия с окружающими включала в себя: понимает обращенную речь, общается с окружающими при помощи средств невербальной коммуникации, общается с окружающими с помощью вербальной коммуникации, понимает и выполняет инструкцию, идет на контакт с педагогом, принимает помощь, принимает участие в играх с детьми. Сформированность навыка по этому направлению оценивалась в режимных и игровых мероприятиях, музыкальном занятии, спортивном занятии. Состояние каждого навыка оценивалось в баллах, количество баллов варьируется от 0 до 3. По навыку минимум – 0, максимум – 18 баллов.

0 баллов – не понимает обращенную речь, не идет со взрослыми и сверстниками на контакт, отказывается от помощи; не пользуется средствами коммуникации;

1 балл – ребенок понимает обращенную речь, пытается сотрудничать со взрослым, принимает помощь, использует невербальные средства коммуникации; не принимает участия в играх навыков;

2 балла – понимает обращенную речь, пользуется вербальными средствами коммуникации, просит о помощи и принимает помощь, пытается взаимодействовать со сверстниками;

3 балла – понимает обращенную речь, пользуется вербальными и невербальными средствами коммуникации, просит о помощи, принимает помощь, взаимодействует со сверстниками, принимает участие в играх.

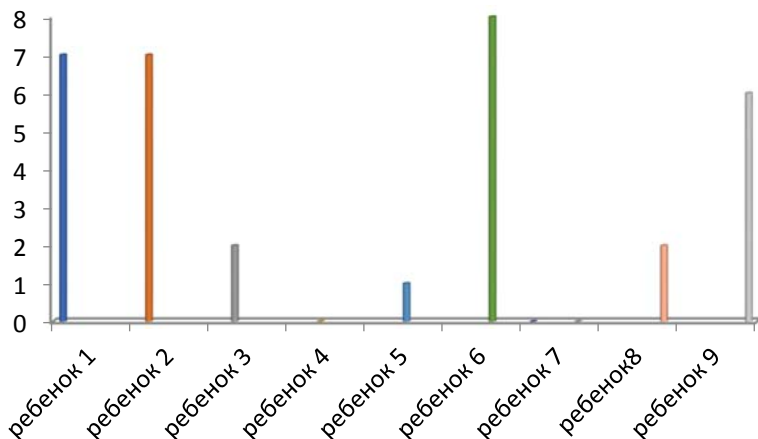


Рис. 1. I направление (изучение знаний детей о себе и о предметах окружающего мира)

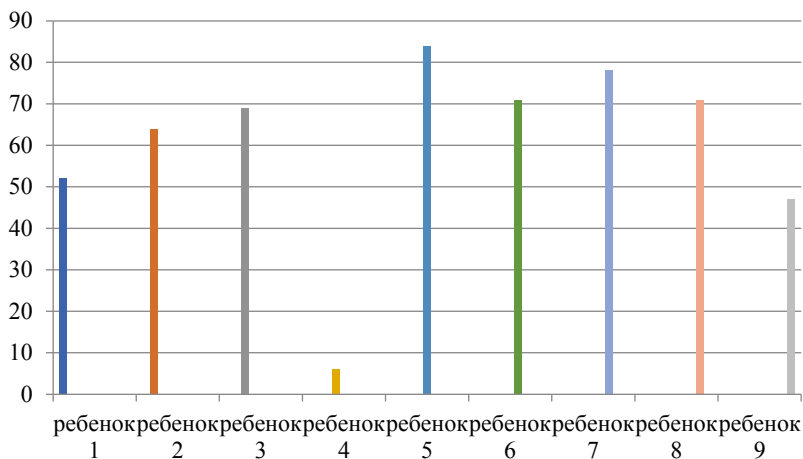


Рис. 2. II направление (изучение навыков приема пищи, навыков пользования одеждой и обувью, навыков удовлетворения естественных потребностей)

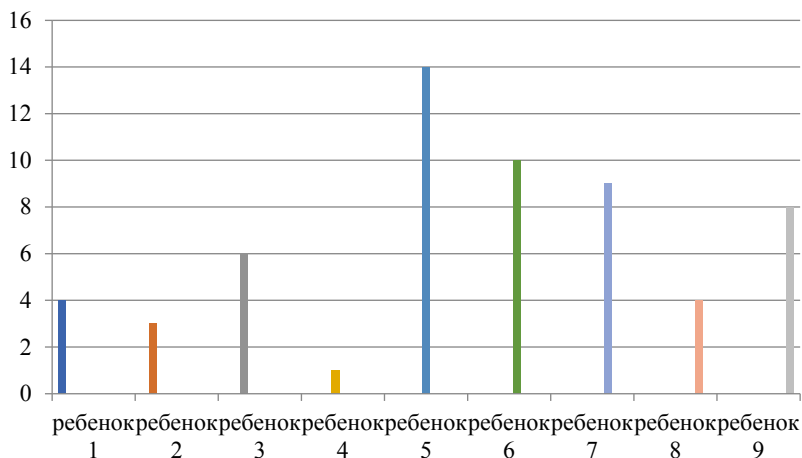


Рис. 3. III направление (способность взаимодействия с окружающими)

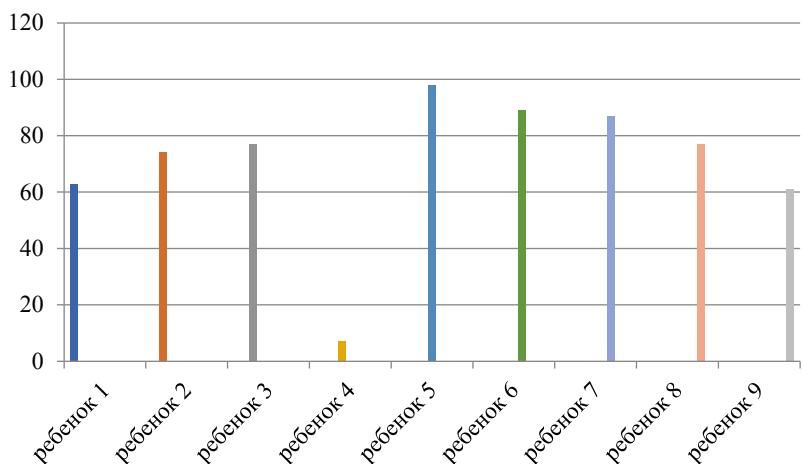


Рис. 4. I направление (изучение знаний детей о себе и о предметах окружающего мира) + II направление (изучение навыков приема пищи, удовлетворения естественных потребностей, пользования одеждой и обувью) + III направление (способность взаимодействия с окружающими)

По результатам оценки трех направлений констатирующего эксперимента нами были разработаны критерии оценки сформированности социально-бытовых навыков у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

I уровень – социально-бытовые навыки сформированы полностью. Дети полностью и самостоятельно выполняют инструкции, полностью овладели навыками приема пищи, обувания и одевания, удовлетворения естественных потребностей, навыками коммуникации. На этом уровне по итогам констатирующего эксперимента не оказалось ни одного ребенка.

Минимальное количество баллов – 101.

Максимальное количество баллов – 129.

II уровень – социально-бытовые навыки сформированы частично. Дети с расстройствами аутистического спектра выполняют их с незначительной помощью взрослого (например, ребенок с расстройствами аутистического спектра может выполнить навык в определенной ситуации, выполнение этого же навыка в другой ситуации для него затруднительно, ребёнку необходима подсказка взрослого). На этом уровне по результатам констатирующего эксперимента оказалось 6 детей.

Минимальное количество баллов – 73.

Максимальное количество баллов – 100.

III уровень – социально-бытовые навыки в стадии формирования.

Дети с расстройствами аутистического спектра начинают выполнять действия при помощи взрослого, а заканчивает самостоятельно. Либо выполняют с незначительной помощью взрослого (например, ребенок начинает выполнять какое-то действие «рука в руке», а заканчивает самостоятельно). На этом уровне по итогам констатирующего эксперимента оказалось 2 детей.

Минимальное количество баллов – 40.

Максимальное количество баллов – 72.

IV уровень – социально-бытовые навыки отсутствуют. Дети с расстройствами аутистического спектра не могут выполнить действие самостоятельно, не понимают инструкцию. Также это те дети, которые пытаются незначительно облегчить уход за собой, например, при кормлении открывают рот. На этом уровне по итогам констатирующего эксперимента оказался 1 ребенок.

Минимальное количество баллов – 0.

Максимальное количество баллов – 39.

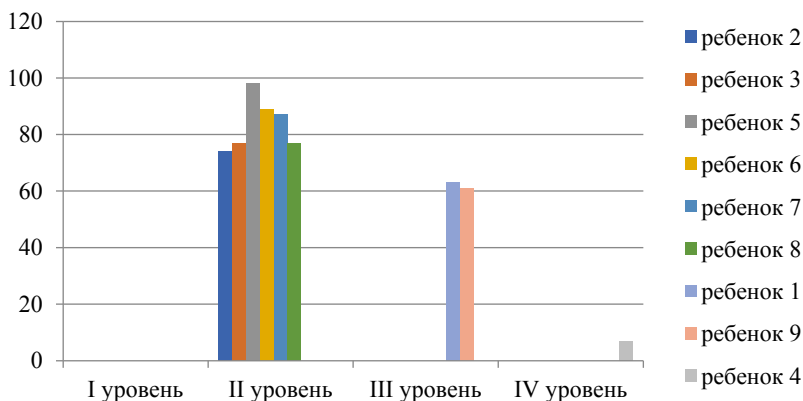


Рис. 5. Распределение детей по уровням сформированности социально-бытовых навыков по результатам констатирующего эксперимента

В процессе проведения констатирующего эксперимента по определению уровня формирования социально-бытовых навыков у дошкольников с расстройствами аутистического спектра в условиях дошкольного образовательного учреждения нами были подтверждены теоретические предположения и обоснования сложности данного типа развития, искаженность данного типа развития, когда одни психические функции сильно отстают, а развитие других резко вырывается вперед. Также в процессе констатирующего эксперимента была подтверждена трудность формирования социально-бытовых навыков у данной группы детей, низкий уровень сформированности социально-бытовых навыков, относительного нормативного возрастного, так как в констатирующем эксперименте приняли участие старшие дошкольники. Из результатов эксперимента видно, что наиболее сложно формируются навыки знания о себе и предметах окружающего мира (I направление, диаграмма №1), а также навыки способности взаимодействовать с окружающими (III направление, диаграмма №3). Для успешного овладения детьми социально-бытовыми навыками необходимы специальные техники по обучению детей социально-бытовым навыкам.

Список литературы

1. Веденина М.Ю. Аутичный ребенок. Проблемы в быту [Текст]: методические рекомендации по обучению социально-бытовым навыкам аутичных детей и подростков / М.Ю. Веденина. – М.: Общество помощи аутичным детям «Добро», 1998. – С. 73.
2. Морозова С.С. Аутизм. Коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах / С.С. Морозова. – М.: ВЛАДОС, 2007. – 176 с.
3. Морозов С.А. Детский аутизм и основы его коррекции (материалы к спецкурсу) / С.А. Морозов. – М.: СигналЪ, 2002. – 108 с.
4. Никольская О.С. Аутичный ребенок: пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – М.: Теревинф, 2014. – 284 с.

Бухтаярова Елена Юрьевна

аспирант

Высшая школа социально-гуманитарных наук
и международной коммуникации

ФГАОУ ВО «Северный (Арктический)
федеральный университет им. М.В. Ломоносова»
г. Архангельск, Архангельская область

Научный руководитель

Дружинина Мария Вячеславовна

д-р пед. наук, профессор

ФГАОУ ВО «Северный (Арктический)
федеральный университет им. М.В. Ломоносова»
г. Архангельск, Архангельская область

DOI 10.31483/r-98540

**ОБУЧЕНИЕ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ
С ТЯЖЁЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ УМЕНИЮ
СОСТАВЛЯТЬ ТВОРЧЕСКИЕ РАССКАЗЫ**

Аннотация: в статье поднимается тема обучения старших дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи умению составления творческих рассказов. Поиск направлений совершенствования коррекционно-развивающей работы с детьми старшего дошкольного возраста с ТНР

связан с изменением требований к содержанию образования в дошкольных организациях компенсирующего вида. Коррекционная работа, направленная на исправление звукопроизношения, формирование фонематического слуха, развитие грамматического строя речи, является приоритетной в отечественной логопедии. Направления работы по развитию связной речи дошкольников указанной категории касаются диалогической и монологической форм речи. Творческая деятельность старших дошкольников применительно к развитию связной речи остаётся недостаточно освещённой и разработанной. Специалистам, работающим с детьми с тяжёлыми нарушениями речи, необходимо так организовывать коррекционную работу с такими детьми, чтобы у них возникало желание заниматься творческой деятельностью, связанной с общением.

Ключевые слова: тяжёлые нарушения речи, связная речь, творческое рассказывание, наглядное моделирование.

В принятом Законе «Об образовании в Российской Федерации» прописана цель современного воспитания – формирование и развитие творческого человека. Образование рассматривается как единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в целях творческого развития человека. То есть стратегия современного образования ориентирована на развитие творческой личности, которая не только будет иметь гибкость мышления, глубокие и прочные знания, но и будет способна решать нестандартные задачи в разных ситуациях [2, ст. 2].

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования формулирует целевые ориентиры: развитие интереса и мотивации детей к познанию мира и творчеству. Задача развития речевого творчества – формирование позиции активного участника в речевом взаимодействии [1, с. 7].

Потребность в коммуникации – это первое условие речевого развития ребёнка. Развитие речи имеет определяющую роль в регуляции поведения и деятельности на всех этапах развития ребёнка. Ребёнок овладевает речью в общении с взрослым. Первая функция речи – это высказывание, сообщение и понимание, то есть коммуникация. Общение требует соответствующей системы средств, которая позволяет передать свои мысли и переживания, и понять своего собеседника. Но даже самое примитивное речевое общение уже содержит в себе обобщение, а значит, связано с развитием сознания и мышления ребёнка. Следовательно, своевременное и правильное овладение речью имеет чрезвычайное значение для общего развития ребёнка. Проблема задержки речевого развития у детей, то есть несвоевременное развитие средств общения, является тем фактором, который затрудняет полноценное общение, что, в свою очередь, может влиять на весь процесс формирования личности ребёнка.

Овладевая речью, ребёнок овладевает и знаниями о предметах, действиях, явлениях. Овладевая знаниями, ребёнок учится думать. Думать – это значить использовать речь вслух или про себя. Ещё Корней Чуковский доказывал, что ребёнок обладает огромными творческими возможностями. Именно ребёнок легко ориентируется в «хаосе грамматических форм, чутко усваивает лексику...» [14, с. 6].

По словам В. Сухомлинского, радость словотворчества – самая доступная для ребенка интеллектуальная одухотворенность [11, с. 102].

Изучив реестр Программ дошкольного образования, представленных на сайте Федерального института развития образования и допущенных к внедрению, можно сделать вывод, что все программы предусматривают задачу развития речевого творчества детей старшего дошкольного возраста и на этой основе формирование устойчивой потребности в речевой творчестве как виде деятельности [15].

Задачи развития речевого детского творчества в игре, театрализации, совместной деятельности и общении определены, но технологии развития этого речевого творчества не разработаны. Аудитория детей старшего дошкольного возраста слишком разнообразна по уровню сформированности представлений об окружающем мире, речевых и интеллектуальных возможностях. Не все дети без специального обучения способны овладеть творческим рассказыванием.

Анализируя информационное пространство по теме творческого рассказывания, можно сделать вывод, что многие авторы, такие как О.С. Ушакова, С.В. Коноваленко, В.П. Глухов и др., подчёркивают значимость формирования навыков творческого рассказывания у детей старшего дошкольного возраста.

Работы, рассматривающие вопросы освоения детьми родного языка, речевой деятельности, развитие на этой базе творческих возможностей ребёнка, поиск новых методов и приёмов обучения их связной речи, приобретают особую актуальность. Одним из эффективных средств развития связной речи является творческое рассказывание. Творческий рассказ – это рассказ, придуманный самим ребёнком, обязательным компонентом которого должны быть самостоятельно созданные ребёнком новые образы, действия, ситуации. «Новые» – это образы, частично встречающиеся в реальной жизни и «достроенные» в воображении.

Одним из способов облегчения планирования связного высказывания служит наглядное моделирование. Использование разного вида наглядности (картины, картинки, иллюстрации, схемы и пр.) позволяет дошкольникам более полно усваивать словесный материал, надолго удерживая его в памяти. Приём наглядного моделирования может быть использован в работе над всеми видами связного высказывания, в частности это относится к творческому рассказыванию.

В ходе использования приёма наглядного моделирования дети знакомятся с графическим способом представления информации: контурные изображения предметов с наименьшим количеством деталей, символические изображения предметов, планы и условные обозначения, используемые в них. План как наглядная модель способствует организации процесса творческого рассказывания. Следует отметить, что методические источники не определяют чёткой последовательности работы по обучению детей наглядному моделированию применительно к развитию связной речи.

По мнению исследователей детской речи Е.И. Тихеевой, О.С. Ушаковой, Л.М. Гурович, А.Е. Шибицкой, О.Н. Сомковой, О.В. Акуловой и др., речевое творчество дошкольников может проявляться в следующих формах:

- словотворчество;
- сочинение стихотворений;

- сочинение собственных рассказов и сказок;
- составление творческих пересказов;
- придумывание загадок, небывлиц.

Творческое рассказывание – это один из видов детского сочинительства. В.П. Глухов считает, что творческие рассказы – это придуманные детьми рассказы с самостоятельным выбором ситуаций, действий и образов, в которых сюжет логически выстроен и принимает соответствующую словесную форму [6, с. 6].

Исследователи относят творческое рассказывание к особому виду деятельности, который требует от ребёнка активной работы не только речи, но и проявления наблюдательности, активизации мышления, работы воображения, проявления положительных эмоций [3, с. 36].

Ещё Э.П. Короткова определяла творческое рассказывание как рассказывание, которое происходит при активной работе воображения [8, с. 63].

Исследования Л.В. Ворошиной повторяют исследования В.П. Глухова. Автор тоже определяет творческое рассказывание как деятельность, результатом которой является придуманный ребёнком рассказ, который имеет определённую логическую структуру, словесную форму и соответствующее всему этому содержание.

Творческий рассказ – это более высокая ступень развития связной речи, так как ребёнок должен обладать достаточным запасом знаний и представлений об окружающем мире, словарным запасом, уметь строить логические грамматические конструкции и облекать всё это в сюжет.

Донести до слушателя свой замысел точно, занимательно и выразительно достаточно сложная задача. Творческое рассказывание схоже с настоящим литературным творчеством. Ребёнку необходимо умение выбрать из тех знаний, которые у него есть отдельные факты, добавить в них элемент фантазии и составить творческий рассказ [3, с. 38].

По мнению Л.С. Выготского, именно творческая деятельность делает человека существом, обращённым к будущему, созидующим его и видоизменяющим своё настоящее [6, с. 75].

«...Детское литературное творчество как игра в основе своей не порвало ещё связи с личной заинтересованностью и личным переживанием ребёнка. Смысл и значение этого творчества только в том, что оно позволяет ребёнку проделать тот крутой перевал в развитии творческого воображения, который даёт новое и остающееся на всю жизнь направление его фантазии» [5, с. 17].

А.М. Бородич указывала на то, что творческое рассказывание строится на творческом воображении [4, с. 87].

Процесс переработки и комбинирования своих представлений об окружающем мире, создание новых образов, действий, ситуаций, которых ещё не было в непосредственном восприятии – основа творческого рассказывания. Окружающий нас мир – единственный источник комбинаторной деятельности воображения. Чем богаче и разнообразнее представления жизненный опыт, тем шире фантазия, так как творческая деятельность имеет прямую от этого зависимость [3, с. 40].

В исследованиях Н.А. Орлановой, Л.В. Ворошиной приводятся характерные признаки творческого рассказывания:

- увлечённость этой деятельностью;

- создание новых образов и ситуаций на основе преобразования уже имеющихся представлений;
- установление зависимости между отдельными событиями и развитием этого события в определённой последовательности;
- использование соответствующих языковых средств в целях создания образа;
- самостоятельность в поисках образов и развитии сюжета;
- вариативность, т.е. умение придумывать несколько вариантов сочинения на одну тему.

По мнению лингвистов, должны существовать определённые требования к рассказыванию детей:

1. Самостоятельность. Рассказ составлен без наводящих вопросов, сюжет рассказа не повторяет рассказа педагога или других детей.

2. Целенаправленность. Отсутствие излишней детализации и перечислений.

3. Зачин, развитие сюжета, кульминация, концовка, умелое описание места действия, природы, портрета героя, его настроения.

Всё вышеперечисленное позволяет творческому рассказу иметь все признаки связного высказывания: логичность построения, связность частей – начало, середина, конец, наличие вводных слов для начала рассказа.

Как указывают авторы, творческое рассказывание может иметь следующие виды:

- пересказ текста и его продолжение с добавлением фактов, событий из жизни героев;
- составление рассказа из нескольких текстов на заданную тему;
- составление рассказа с продолжением;
- составление рассказа на основе своего личного опыта по аналогии с услышанным.

Л.В. Ворошнина предложила следующие умения творческого рассказывания:

- представлять события в последовательности их развития от возникновения действия до его окончания, способность выявить героя, его взаимоотношения с другими действующими лицами, выражать зависимость между отдельными событиями и поступками героев;
- видоизменять, комбинировать, преобразовывать имеющиеся знания, личный опыт в ходе составления рассказов;
- понимание использования в речи образных средств языка (эпитеты, сравнения, повторы);
- творчески использовать имеющийся опыт при поиске образов, развитии сюжета, при выборе героев;
- владение связной монологической речью – стремление связно, понятно, точно передавать свои мысли в устной речи;
- эмоциональное отношение к процессу творческого рассказывания и эмоциональная отзывчивость на произведения художественной литературы.

Таким образом, проанализировав психолого-педагогические исследования по проблеме детского речевого творчества, можно сделать следующие выводы:

1. Детское речевое творчество – сложный процесс, относящийся к продуктивному виду деятельности. Эта деятельность обусловлена влиянием

на ребёнка окружающего его мира и тем, какие впечатления от этого мира наиболее глубоко запомнились ребёнку, и выражается в создании ребёнком различных сочинений – рассказов, сказок, стихов.

2. Самостоятельность при составлении связных законченных высказываний, смысловое соответствие творческих рассказов заявленной теме, чёткая выраженность структурных частей рассказа, отсутствие нарушений в построении предложений, полнота использования лексики – это показатели сформированности творческого рассказывания детей старшего дошкольного возраста.

В методике развития речи не существует строгой классификации творческих рассказов, но условно можно выделить следующие виды: рассказы реалистического характера; сказки; описания природы. В ряде работ выделяется сочинение рассказов по аналогии с литературным образцом (два варианта: замена героев с сохранением сюжета; изменение сюжета с сохранением героев). Чаще всего дети создают тексты, которые содержат и описание, и действие, то есть описание сочетается с сюжетным действием.

Как считает Э.П. Короткова, дети учатся наглядно и образно описывать предметы, передавать чувства, настроение и приключения героев, самостоятельно придумывать концовку рассказа [8, с. 65].

Начинать обучение творческому рассказыванию лучше с придумывания рассказов реалистического характера. Приёмы обучения творческому рассказыванию зависят от умений детей, задач обучения и вида рассказа. Работу с детьми необходимо начинать с придумывания реалистических сюжетов. Наиболее лёгким принято считать придумывание продолжения и завершения рассказа. Начало рассказа должно заинтересовывать детей, знакомить с главным героем и его характером, с обстановкой, в которой происходит действие. Е.И. Тихеева рекомендовала давать такое начало, которое бы предоставляло простор для воображения детей и давало возможность для развития сюжетной линии в разных направлениях [13, с. 107].

По мнению Л.А. Пенъевской, вспомогательные вопросы являются одним из приёмов активного руководства творческим рассказыванием, облегчающим ребёнку решение творческой задачи, влияющим на связность и выразительность речи. План в виде вопросов помогает сосредоточить внимание детей на последовательности и полноте развития сюжета. Для плана целесообразно использовать 3–4 вопроса, большее их количество ведёт к излишней детализации действий и описания, что может тормозить самостоятельность детского замысла [9, с. 78].

Э.П. Короткова выделяет ещё один вид детских рассказов – о будущих играх. По теме и содержанию это рассказы о предстоящих играх. Дети учатся в элементарной форме планировать свои игры. Поскольку речь идет об играх, которых еще не было, то эти рассказы близки к творческим.

Е.И. Тихеева писала, что живое слово, образная сказка, рассказ, выразительно прочитанное стихотворение, народная песня должны царить в детском саду и готовить ребёнка к дальнейшему более глубокому художественному восприятию.

В исследовании Е.И. Тихеевой, М.М. Кониной, О.И. Соловьёвой, Ф.А. Сохина, О.С. Ушаковой, Л.В. Ворошиной, посвящённых развитию связной речи, отмечено, что умение говорить связно развивается лишь при целенаправленном руководстве педагога и путём систематического обучения на занятиях.

Именно творческое рассказывание является высшей формой связной монологической речи. Е.И. Тихеева считала, что творческие рассказы «имеют для развития мыслительной способности и речи детей большое значение. В них развивается широкая дорога для творчества детей» [13, с. 56].

Проведя анализ специальной литературы по развитию связной речи детей дошкольного возраста, можно выделить различные подходы к обучению творческому рассказыванию. Е.И. Тихеева, Е.А. Флерина, О.С. Ушакова и др. предполагают обучение рассказыванию на основе литературных произведений. Э.П. Короткова, Н.А. Орланова, Л.А. Пеньевская и др. рассматривают обучение рассказыванию на словесной основе (на тему, придумывание конца рассказа и др.).

Л.С. Выготский писал: «Для развития связной речи необходимо наличие предварительной программы высказывания, схемы высказывания, заключающей последовательность этапов, предложений. Необходимо также, чтобы каждое звено высказывания вовремя сменялось последующим звеном» [6, с. 27].

У детей старшего дошкольного возраста, имеющих тяжёлые нарушения речи, формирование навыков творческого рассказывания представляет определённые трудности. Определение замысла рассказа, последовательное развитие выбранного сюжета, его языковая реализация – всё это вызывает затруднения у таких детей. Выполнение творческих заданий, например, составление небольшого рассказа на заданную тему, часто подменяется пересказом уже известного текста. Перечисленные трудности, связанные с тяжёлыми нарушениями речи, могут быть обусловлены, кроме того, недостатком знаний и представлений об окружающем, некоторой инертностью процессов воображения, отставания в развитии комбинаторных функций и недостаточной сформированностью творческого компонента рассказа.

Нарушения связной речи чаще всего рассматривается как общая глобальная проблема при изучении разных видов речевого недоразвития.

В системе коррекционно-логопедической работы по формированию связной монологической речи дошкольников использование приёмов творческого рассказывания должно занимать особое место. Овладеть творческим рассказыванием – значит перейти на качественно новый уровень речемыслительной деятельности, то есть максимальное приближение речи ребёнка к такому состоянию связной монологической речи, которое необходимо ему для перехода к учебной деятельности. Такой уровень играет значимую роль в развитии словесно-логического мышления, открывает возможности для самостоятельного выражения ребёнком своих мыслей, способствует активизации знаний и представлений об окружающем, автоматизации поставленных звуков и введению их в самостоятельную речь, формированию диалогической и монологической речи.

Одним из способов облегчения планирования связного высказывания служит наглядное моделирование. Приём наглядного моделирования может быть использован в работе над всеми видами связного высказывания, в частности это относится к творческому рассказыванию. В ходе использования приёма наглядного моделирования дети знакомятся с графическим способом представления информации: контурные изображения предметов с наименьшим количеством деталей, символические изобра-

жения предметов, планы и условные обозначения, используемые в них. План как наглядная модель способствует организации процесса творческого рассказывания.

Воспроизведение значимых свойств рассматриваемого объекта, создание его заместителя – это всё относится к наглядному моделированию.

Так как у дошкольников мыслительные операции решаются с помощью внешних средств, весь наглядный материал усваивается лучше вербального. Метод наглядного моделирования способствует тому, что ребёнок может зрительно представить такие абстрактные понятия, как звук, слово, предложение, текст.

Наглядные модели – это способ задействовать почти все виды памяти ребёнка дошкольного возраста (зрительная, двигательная, ассоциативная) для решения умственных задач, так как дошкольник, в отличие от школьника, не способен сделать заметки, записать что-то. Наглядные модели доступны для понимания детям дошкольного возраста.

Исходя из этого, можно сделать вывод, что использование наглядных моделей актуально в работе с детьми дошкольного возраста:

1. Использование наглядного моделирования помогает поддержать интерес ребёнка на протяжении всего занятия и способствует снижению утомляемости.

2. Наглядное моделирование облегчает и ускоряет процесс запоминания предъявляемого материала.

3. Работа с наглядными моделями учит ребёнка выделять существенные признаки материала.

Наглядное моделирование распространено в разных областях науки. Специальная педагогика и логопедия разрабатывают теоретические и практические методы и приёмы, способствующие успешному образованию и воспитанию лиц с недостатками в психическом или физическом развитии. Наглядное моделирование способно в некоторой степени облегчить этот процесс, так как:

- способствует развитию замысла будущего продукта;
- позволяет менять точку зрения на ситуации или объекты изучения;
- стимулирует к самостоятельному анализу ситуации или объекта.

Моделирование в процессе развития связной речи используется как средство планирования высказывания. Это является особо значимым в работе над всеми видами связной монологической речи – пересказе, составлении рассказов по картине или серии картин, описательном рассказе и, безусловно, в творческом рассказывании.

Модель – это графический способ представления информации. То есть реальный предмет замещается другим предметом, его изображением или условным знаком. Символами могут быть:

- 1) геометрические фигуры;
- 2) условные изображения – силуэты, контуры, пиктограммы.

Использование наглядного моделирования стимулирует переход от наглядно-действенного мышления к образному, формируют словесно-логическое мышление. Существуют определённые требования к модели:

- простота восприятия;
- доступность создания;
- яркость и отчётливость свойств и отношений предметов.

Знакомство с моделью и методом наглядного моделирования должно проходить в определённой логической последовательности, облегчающей понимание и усвоение этого метода дошкольниками. На начальных этапах детям даются модели, сохраняющие сходство с объектами. Только после усвоения детьми предъявляемого материала переходят к условно-символическим изображениям. Легче всего создавать модели предметов, объектов окружающей действительности, которые хорошо знакомы детям. После этого можно переходить к моделированию признаков этих объектов или предметов, их пространственных, временных и логических отношений. Педагог может показать детям образцы создания моделей самими дошкольниками.

Таким образом, обучение детей старшего дошкольного возраста с тяжёлыми нарушениями речи составлению творческих рассказов может быть более эффективным, если использовать наглядное моделирование в логопедических занятиях.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 года №1155) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fgos.ru/>
2. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
3. Аникеева А.В. Учим детей с ОНР творческому рассказыванию / А.В. Аникеева // Дошкольное воспитание. – 2002. – №12. – С. 33–42.
4. Бородин А.М. Методика развития речи у детей / А.М. Бородин. – М.: Просвещение, 1974. – 256 с.
5. Выготский Л.С. Игра и её роль в психическом развитии ребенка / Л.С. Выготский // Вопросы психологии. – 1966. – №6. – С. 74.
6. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк: книга для учителя / Л.С. Выготский. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 92 с.
7. Глухов В.П. Наши дети учатся сочинять сказки / В.П. Глухов, Ю.А. Труханова. – М., 2005. – 24 с.
8. Короткова Э.П. Обучение детей дошкольного возраста рассказыванию / Э.П. Короткова. – М.: Просвещение, 1982. – 256 с.
9. Обучение творческому рассказыванию детей 5–7 лет / автор-составитель Л.М. Граб. – Волгоград: Учитель, 2010. – 136 с.
10. Развитие речи детей дошкольного возраста: пособие для воспитателя дет. сада / под ред. Ф.А. Сохина. – 2-е изд., испр. – М.: Просвещение, 1979. – 223 с.: ил.
11. Сухомлинский В.А. О воспитании / В.А. Сухомлинский. – М.: Школьная пресса, 2003. – 192 с.
12. Танникова Е.Б. Формирование речевого творчества дошкольников / Е.Б. Танникова. – М., 2008. – 95 с.
13. Тихеева Е.И. Развитие речи детей / Е.И. Тихеева. – М.: Просвещение, 1981. – 159 с.
14. Чуковский К.И. От двух до пяти / К.И. Чуковский. – М.: Детская литература, 1963. – 382 с.
15. Федеральный институт развития образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.firo.ru/?page%20id=11684>

Воронина Людмила Ивановна

педагог-психолог

Д/С «Сказка» ГБОУ СО СОШ №1 п.г.т. Суходол
муниципального района Сергиевский Самарской области
п.г.т. Суходол, Самарская область

РАБОТА НА ПЕСКЕ В КОМПЛЕКСЕ СО СКАЗКОТЕРАПИЕЙ В КОРРЕКЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ И ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

***Аннотация:** в статье обосновывается, что при работе с песком в комплексе со сказкотерапией у детей старшего дошкольного возраста стабилизируется положительный эмоциональный фон, развиваются такие психические процессы, как внимание, память, мышление, развитие зрительно-моторной координации.*

***Ключевые слова:** сказкотерапия, песочная терапия, познавательная сфера, эмоционально-волевая сфера, зрительно-моторная координация, коммуникативные навыки, знак зодиака, тревожность.*

Работая с детьми, каждый педагог-психолог по собственному опыту знает, что в настоящее время увеличилось число детей с различными трудностями в поведении. В каждой группе есть дети, отличающиеся повышенной тревожностью, беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью. Так появилась программа «Путешествие к звездам» для детей подготовительных групп при подготовке к школе. В программе использованы сказки «Звездной страны Зодиакалии» Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой.

Цели и задачи программы:

1. Стабилизировать эмоциональное состояние дошкольников.
2. Повысить уровень познавательных способностей, тактильной чувствительности, зрительно-моторной координации детей.
3. Сформировать коммуникативные навыки сотрудничества в общении со сверстниками.

Сказкотерапия занятий «Путешествие к звездам» для детей способствует стабилизации психических процессов, успокоение, расслабление, энергетическая «подзарядка». Подобные сказки, рассказанные под музыку, развивают воображение и произвольное внимание. Но главное – при систематических занятиях учат ощущать прелесть настоящего. Позитивные образы этих сказок проникают в бессознательное и формируют там самый настоящий «энергетический фундамент личности». Знание о том, «как это может быть», дает ребенку веру в хорошие отношения между людьми и дождь. Основное его назначение – создать настрой на совместную работу. Затем происходит повторение того, что делали в прошлый раз, какие выводы для себя сделали, какой опыт приобрели, чему научились. Для этого задаю детям вопросы о том, что было в прошлый раз; что они помнят; использовали ли они новый опыт в течение недели, пока не было занятий; как им помогло в жизни то, чему они научились в прошлый раз.

**198 Дошкольное образование в ракурсе современных
методологических подходов и возрастных ценностей детей**

Основная часть занятия – расширение. Дети слушают новую сказку о созвездии, их всего 12, дети узнают, кто родился под этим знаком зодиака. Через проживание сказочных ситуаций, через обсуждение рассказов, через объяснение поведения того или иного персонажа, дети знакомятся разными ситуациями и чувствами героев. Они могут увидеть разные точки зрения персонажей на одну и ту же ситуацию, обогатить речь. Потом дети рисуют на световом столе песком созвездие, представляя его на звездном небе, по карточке. В ходе коррекционно-развивающих занятий, используя самые различные методы и приемы: кинезиологические упражнения, музыкальное сопровождение шедеврами классической музыки, различные ритуалы (произнесение «волшебных» слов), релакс-минутки.

В заключение занятия происходит закрепление нового опыта, подготовка ребенка к взаимодействию в привычной социальной среде. Выполняется ритуал «выхода» из песочной страны, дети говорят: «Мы берем с собой все важное, что было сегодня с нами, все, чему мы научились».

В рамках оценки эффективности коррекции я пользовалась диагностикой «Тест тревожности Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен», Прогрессивные матрицы Равена (цветной вариант), зрительно-моторный гештальт-тест «Бендер».

Таким образом, по окончании проведения программы «Путешествие к звездам» можно сказать, что познавательные способности детей повысились, уровень тревожности снизился. Дети стали более дружные и уверенные в себе. Результаты диагностики позволяют сделать вывод об эффективности использования сказкотерапии и песочной терапии, их главное достоинство – ребенок простым и интересным способом может построить целый мир, ощущая при этом себя творцом этого мира. Именно это ощущение будет способствовать постепенному формированию чувства уверенности в себе и, как следствие, снижению внутренней тревоги детей.

Список литературы

1. Грабенко Т.А. Коррекционные, развивающие и адаптационные игры / Т.А. Грабенко, Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб., 2002.
2. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Чудеса на песке / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, Т.М. Грабенко.
3. Осипова А.А. Общая психокоррекция / А.А. Осипова. – М., 2002.
4. Сакович Н.А. Технология игры в песок. Игры на мосту / Н.А. Сакович. – СПб., 2006.
5. Штейнхард Л. Юнгианская песочная психотерапия / Л. Штейнхард. – СПб., 2001.
6. Эль Г.Н. Человек, играющий в песок. Динамичная песочная терапия / Г.Н. Эль. – СПб., 2007.
7. Бережная Н.Ф. Использование песочницы в коррекции эмоционально-волевой и социальной сфер детей раннего и младшего дошкольного возраста / Н.Ф. Бережная // Дошкольная педагогика. – 2007. – №1. – С. 50–52.

Дементьева Дарья Викторовна

аспирант

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

МЕТОДИКА КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ВОСПРИЯТИЯ ПРОСТРАНСТВА И ВРЕМЕНИ У ДОШКОЛЬНИКОВ СО ЗРИТЕЛЬНОЙ ПАТОЛОГИЕЙ

***Аннотация:** в статье представлены содержание и методика коррекционно-развивающей программы по преодолению проблем восприятия пространства и времени у дошкольников со зрительной патологией, основанной на дифференциальном (уровневом) подходе, принципе единства диагностики и коррекции, постепенного усложнения коррекционного материала. Программа коррекционно-развивающей работы построена с учетом требований Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, формирующихся в дошкольном возрасте целевых ориентиров.*

***Ключевые слова:** дошкольный возраст, восприятие, пространство, время.*

Современное состояние системы специального образования, находящегося в стадии активного внедрения концепции инклюзивного образования, требует от психологов, педагогов, родителей активного внимания к процессу обучения, воспитания и психологического сопровождения всех категорий детей с различными нозологиями. Новые технологии, новые подходы создают для ребёнка с ограниченными возможностями здоровья достаточно комфортные условия для его личностного и психологического развития. Тем не менее остаются более конкретные вопросы в развитии ребенка с тем или иным дефектом.

Достаточно значимой остается проблема формирования адекватных представлений об окружающем мире и, в частности, о таких сложных философских понятиях, как пространственно-временные отношения, у ребенка с депривированными возможностями. Значительной проблемой это становится для детей со зрительной патологией. Многие авторы – тифтологи Л.П. Григорьева, М.И. Земцова, Л.И. Плаксина, Е.В. Селезнева и др. – подчеркивают влияние зрительного дефекта на скорость и качество формирования адекватных представлений об окружающем мире, указывая на бедность развития знаний и представлений у ребенка со зрительной патологией о таких категориях, как пространственно-временные отношения, в связи со своими сенсорными возможностями, негативно влияя на весь ход развития познавательной сферы и познавательных процессов, способных воспринимать адекватно окружающие события. Неполноценное зрение не обеспечивает детям восприятия точной и полной информации, они продолжают использовать депривированную зрительную информацию для наполнения запаса чувственных данных и жизненного опыта, однако как показывает практика его значительно не хватает при формировании пространственно-временных представлений.

В рамках нашей профессиональной деятельности была апробирована разработанная коррекционно-развивающая программа по развитию у детей с нарушением зрения восприятия пространства и времени посредством комплекса коррекционно-развивающих упражнений и игр.

Выявленные в ходе педагогической диагностики низкий и средний уровни сформированности восприятия времени и пространства и присущие им качественные особенности определили необходимость дифференциации содержания и организации коррекционно-развивающей работы. С учетом дифференцированного подхода к реализации коррекционно-развивающей программы дети были разделены на две подгруппы в соответствии с уровнем владения навыками восприятия времени и пространства и в таком составе посещали коррекционные мероприятия. Подгрупповые занятия проводились 2 раза в неделю в первой половине дня. Продолжительность занятий составляла 25–30 минут.

Ниже представлена характеристика реализации каждого этапа коррекционной программы с учетом особенностей ее проведения с детьми, продемонстрировавшим средний и низкий уровни сформированности восприятия времени и пространства.

Подготовительный этап включал занятия и был направлен на развитие у детей наиболее элементарных, базисных представлений.

Дети, имеющие по результатам диагностики низкий уровень сформированности навыков ориентировки в схеме тела, затруднялись определять пространственное взаиморасположение его частей даже с опорой на зрительные и кинестетические ощущения. Выявленные у детей этой группы трудности ориентировки на уровне схемы тела требовали проведения предварительной индивидуальной работы по анализу пространства собственного тела, осуществлявшейся вне занятий. Анализ проводился в форме игры «Мое тело» и включал зрительно-осознательное обследование ребенком своего тела, нахождение и называние его частей. Работа проводилась сначала перед зеркалом, далее – через этап движений – прощупывания (на уровне тактильных и проприоцептивных ощущений) – наблюдая свое изображение в зеркале, а затем – через движения с прощупыванием, но уже с закрытыми глазами. Рассмотрение себя в зеркале, сопровождаемое обследующими движениями, создавало более богатую сенсорную основу для словесных обозначений схемы тела ребенка, позволяло сформировать о ней целостное представление. Сопровождение словесных обозначений двигательными действиями ребенка (сначала совместными с педагогом, а в дальнейшем самостоятельными) обеспечивало подкрепление пространственных понятий проприоцептивными ощущениями, что способствовало более прочному их усвоению.

Дети, имеющие средний уровень сформированности пространственной ориентировки, успешно ориентировались в схеме собственного тела с опорой на зрительный и кинестетический анализаторы. В связи с этим основной задачей коррекционно-развивающей работы с этой группой детей было непосредственное закрепление представлений о схеме тела и перенос схемы тела в образный план. При этом постоянно повышалась доля самостоятельности детей, в играх они выступали в роли ведущих, на последнем занятии данного этапа дети сами придумывали новые задания и контролировали правильность их выполнения участниками.

Сформированные навыки ориентировки в схеме тела позволили перейти к реализации основного цикла занятий.

Основной этап коррекционно-развивающей программы включал занятия и был посвящен овладению детьми с косоглазием и амблиопией

ориентировкой в свойствах и отношениях внешнего пространства. Реализация коррекционно-развивающей программы на этом этапе осуществлялась в определенной последовательности, обусловленной логикой формирования соответствующих представлений в онтогенезе, а также требованием постепенного усложнения характера предъявляемых заданий.

Дифференциация сложности предлагаемых заданий в зависимости от степени их доступности для детей с низким и средним уровнем сформированности пространственной ориентировки предполагала изменения условий игры: варьирование количества предметов мебели, сложности словесных инструкций, требований к точности и полноте самостоятельного описания пространственного расположения объектов. Кроме этого, для детей со средним уровнем успешности оказалось доступным выполнение задания, обратного первоначальному: расстановка кукольной мебели по плану-образцу. Для детей с низким уровнем сформированности пространственной ориентировки было характерно произвольное размещение игрушек, без соотнесения с картинкой-планом, поэтому необходимо было обратить их внимание на каждый объект отдельно, учить соотносить его с реальным местоположением в пространстве, требовалось повторное проведение соответствующих дидактических игр для развития умений анализировать пространство.

Овладение детьми с косоглазием и амблиопией навыками ориентировки во внешнем пространстве позволило перейти к заключительному этапу коррекционно-развивающей работы.

Заключительный этап был посвящен обобщению представлений о пространственных и временных свойствах и отношениях, закреплению полученных навыков ориентировки в трех- и двухмерном пространстве.

На этом этапе использовались игры, направленные на развитие способности понимать, где находится предмет, о котором говорит другой человек и находить его местоположение в окружающем пространстве по описанию пространственного «адреса», а также самостоятельно называть «координаты» того или иного объекта в целостном пространстве или в каком-либо конкретном месте, используя для этого весь ранее наработанный лексический материал.

В процессе всего обучения наблюдался постепенный рост активности детей. Так, вначале многие дети с трудом включались в экспериментальную работу. Задачей экспериментатора было настроить детей положительно к процессу обучения, заинтересовать их. Этому способствовало создание доброжелательной, непринужденной обстановки, использование разнообразных игровых ситуаций, интересного и доступного восприятию детей игрового и дидактического материала. Игровая мотивация, создаваемая на занятиях, способствовала развитию восприимчивости детей к обучению, положительно влияла на качество выполнения заданий. Используемые приемы обучения способствовали развитию самостоятельности детей, они стали активнее как на занятиях, так и в свободной деятельности. А приобретенные навыки работы со схемами способствовали развитию у них пространственного мышления, что значительно облегчало им зрительно-пространственную ориентировку.

По изменению уровня развития восприятия пространства и времени у детей старшего дошкольного возраста со зрительной патологией можно сделать вывод об эффективности использованного комплекса коррекционно-развивающих упражнений и игр.

Список литературы

1. Солнцева Л.И. Психолого-педагогические основы обучения слепых детей ориентированию в пространстве и мобильности / Л.И. Солнцева, Л.А. Семенов. – М.: ВОС, 2009. – 79 с.
2. Щербакова Е. Формирование представлений и понятий о времени с помощью объемной модели / Е. Щербакова, О. Фунтикова // Дошкольное воспитание. – 2016. – №7. – С. 36–42.

Дергачева Валерия Олеговна

студентка

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР ДЛЯ РАЗВИТИЯ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье рассматривается применение дидактические игры как одного из средств развития мыслительных операций у старших дошкольников. Анализируются методы и способы, с помощью которых возможно способствовать развитию таких мыслительных операций, как анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация. Приводятся примеры игр, наиболее подходящих для развития мыслительных операций у детей старшего дошкольного возраста. Обобщаются основные преимущества использования дидактических игр.

Ключевые слова: дидактические игры, мыслительные операции, старший дошкольник, анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация.

Основу развития мышления составляет развитие и совершенствование мыслительных операций. Мышление активизируется, когда у человека появляется потребность что-то понять, решить стоящую перед ним задачу. От момента активизации процесса мышления до его завершения оно проходит ряд операций, которые являются сторонами мыслительного процесса. Эти операции связаны друг с другом и переходят друг в друга. Основными операциями мышления являются: анализ, синтез, обобщение, сравнение, абстракция, классификация, конкретизация, сериация. Завершается мыслительный процесс с разрешением проблемной ситуации.

Мыслительные операции активно развиваются у детей в старшем дошкольном возрасте. Их развитие во многом влияет на то, какие знания ребенок сможет усвоить, и в какой мере они будут усвоены, а также на успешность их использования. Поэтому развитие мыслительных операций у детей – это весьма важный процесс.

В настоящее время в практической деятельности дошкольных образовательных учреждений применяются различные способы, методы и средства развития мыслительных операций дошкольников. Основной закономерностью такой деятельности является то, что мыслительные операции дошкольников успешно развиваются только при условии активной умственной деятельности самих детей. Дошкольники должны анализировать предметы или явления, выделять и абстрагировать в них существенные свойства и связи, обобщать их. Это обеспечит успешность работы с детьми.

Поскольку в дошкольном детстве ведущей деятельностью является игровая деятельность, то в качестве основного метода развития мыслительных операций у детей следует выбирать игру.

С.А. Лебедева пишет, что успешно развивать мыслительные операции дошкольников можно с помощью дидактических игр. Их развитию способствует соблюдение последовательности в обучении детей способам действий, предоставление самостоятельности в ходе использования дидактической игры, побуждение к творческой активности [4].

Нужный эффект от использования дидактических игр достигается благодаря тому, что в них содержится мыслительная задача, в решении которой заключается смысл игры. Дети отвечают на вопросы, решают задачи, для чего используют необходимые факты и обобщения, которые уже имеются в их представлениях. Учатся замечать возможные противоречия в своих выводах и устранять их [1]. Посредством таких игр развивается мышление дошкольника в целом и мыслительные операции в частности.

Поскольку стартовой мыслительной операцией является операция анализа, то работа должна начинаться с развития анализа. На его основе затем будут формироваться другие мыслительные операции. В дидактических играх для развития операции анализа дошкольник может анализировать реально представляемый знакомый объект (мячик, кубик, книгу и т. д.). Проводя анализ, ребенок может по-новому увидеть привычные предметы, узнать больше их признаков или выделить существенные, важные признаки. Для старшего дошкольника нормой является свободное выделение более десяти признаков предмета без опоры на восприятие.

Операция анализа и синтеза взаимосвязаны, поэтому их развитие проводится параллельно. Дети в дидактических играх могут выполнять задания по определению предмета по названным признакам. Это должен быть комплекс признаков, а не два-три самых ярких признака. Так ребенок будет учиться воспринимать предмет во всей совокупности его важных характеристик. Будет анализировать признаки по-отдельности и объединять их в один целостный образ, чтобы определить, о каком предмете идет речь.

Мыслительная операция сравнения позволяет выделять сходства и различия между предметами. Старшие дошкольники лучше справляются с нахождением и определением различий. Это нужно помнить, чтобы уделять достаточно внимания развитию умений находить именно сходства между предметами. Это делает более успешным развитие операции сравнения у детей. Для этого подходят дидактические игры типа «Найди отличия на картинках», «Сравни предметы», «Найди, что изменилось». Дети знакомятся с понятиями сходного и отличительного признаков, учатся их находить. Старшим дошкольникам лучше предлагать сравнивать либо реальные предметы, либо картинки. Хорошо предложить им сравнить природные явления в разные времена года, особенности внешнего вида и поведения животных зимой и летом, повадки домашних и диких животных и т. д.

Сравнение следует развивать параллельно с умением выполнять умозаключения по аналогии. Аналогия основывается на сравнении, поэтому дошкольников нужно учить выделять признаки объектов и устанавливать сходство и различие между ними. Дети должны учиться сравнивать признаки объектов, которые являются существенными в данной ситуации. Иначе дети могут прийти к неверному, ошибочному выводу [2].

А.А. Сибирякова и Н.О. Хлупина приводят примеры дидактических игр, которые подходят для развития у старших дошкольников мыслительных операций. К примеру, операции анализа и сравнения можно развивать в дидактической игре «Найди тень», где дети сравнивают предмет, изображенный на одной карточке, с тенями предметов на других карточках, и ищут соответствующую пару карточек, на которых тени совпадают с очертаниями предмета. Дети могут играть в игру «Закончи ряд», где должны закончить ряд по образцу, в котором изображены линии, геометрические фигуры. Можно использовать игру «Мемори», где дети ищут одинаковые изображения на карточках попарно. Можно – «Круги Эйлера», где в двух пересекающихся кругах указано слово с характеристикой предмета, а в пересечении стоит знак вопроса. Дети ищут, какой предмет подходит по свойствам и характеристикам, если объединить те два слова, что даны в кругах. Дети придумывают ответ не сами, они выбирают из нескольких ответов, которые в виде изображений даны на карточках. К примеру, в одном круге написано «холодный», в другом написано «сладкий». Дети выбирают, что за предмет соответствует обоим характеристикам – кекс, мороженое, конфета. Игра позволяет сравнивать предметы по значимым признакам, обращать на них внимание, выделять их среди других признаков [5].

О.В. Иванова приводит примеры дидактических игр, с помощью которых развиваются мыслительные операции обобщение и классификация. Это игры «Помоги разложить предметы», «Назови одним словом», «Четвертый лишний», «Выдели множества и назови их». В этих играх развивается умение относить объект к заданной группе; выделять из общего понятия единичное; группировать объекты на основе самостоятельно найденных общих признаков и обозначать образованную группу соответствующим словом; умение распределять объекты по классам, использовать разные основания для классификации, выделять разные признаки в качестве основного.

Устанавливать порядок расположение предметов, продолжать ряд на основе заданной закономерности дети учатся в играх «Исправь ошибки», «Собери бусы», «Продолжи ряд», «Что сначала, что потом», «Что было раньше», «Построй дорожку» и в других. В таких играх дети ищут и определяют последовательность, продолжают ее. Они анализируют и сравнивают признаки объектов, выделяют закономерности и учатся соблюдать эти закономерности самостоятельно. Как и в играх на классификацию, дети опираются на один или несколько признаков [3].

Дидактические игры удобны тем, что их можно использовать не только на специальных развивающих занятиях с детьми, но еще можно проводить в организованной образовательной деятельности, в ходе режимных моментов, в свободное от занятий время. Такие игры воспитатель или психолог могут проводить с группой детей и индивидуально с каждым ребенком [5].

Таким образом, дидактические игры хорошо подходят для развития мыслительных операций старших дошкольников. Они подготавливают развитие познавательных действий и интеллектуальных операций, которые требуются ребенку в последующем в учебной деятельности. В играх дети анализируют предметы или явления, выделяют и абстрагируют в них существенные свойства и связи, обобщают их, систематизируют объекты, классифицируют по разным основаниям. В активной умственной деятельности самих детей успешно развиваются мыслительные операции. Дидактические игры обеспечивают именно такую активную умственную

деятельность детей. Игры хороши тем, что в них бывают разнообразные задания, которые привлекают внимание детей к заданию, которое нужно выполнить по условию игры. К тому же их можно проводить практически в любое время, с группой детей и индивидуально с каждым ребенком.

Список литературы

1. Бортникова Е.Ф. Развиваем внимание и логическое мышление. Рабочая тетрадь для детей 5-6 лет / Е.Ф. Бортникова. – Екатеринбург: ООО КнигоМир, 2010. – 320 с.
2. Гуцу Е.Г. Развитие мыслительных операций анализа, синтеза и сравнения у дошкольников на этапе подготовки к школе / Е.Г. Гуцу, Е.В. Кочетова, Т.А. Рунова // Школьные технологии. – 2019. – №6 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitiemyslitelnyh-operatsiy-analiza-sinteza-i-sravneniya-u-doshkolnikov-na-etape-podgotovki-k-shkole>
3. Иванова О.В. Развитие логического мышления у детей дошкольного возраста посредством дидактических игр / О.В. Иванова // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы IV Международной научной конференции. – 2013. – С. 48–52 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/97/4370/>
4. Лебедева С.А. Развитие логического мышления у детей / С.А. Лебедева. – М.: Илекса, 2009. – 244 с.
5. Сибирякова А.А. Развитие логического мышления у детей старшего дошкольного возраста посредством дидактических игр / А.А. Сибирякова, Н.О. Хлупина // Студенческий научный форум: материалы X Международной студенческой научной конференции [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://scienceforum.ru/2018/article/2018006950>

Насрутдинова Гульназ Хамзиевна
старший воспитатель

Гимадиева Лилия Ильдаровна
учитель-логопед

МАДОУ «Д/С №131 КВ» Приволжского района г. Казани
г. Казань, Республика Татарстан

АВТОРСКИЕ БЛОКНОТЫ-ТРЕНАЖЕРЫ КАК СРЕДСТВО УСПЕШНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЛОГОПЕДА, ДЕТЕЙ И РОДИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ФГОС ДОО

Аннотация: в статье представлен актуальный материал для работы учителя-логопеда с детьми совместно с родителями по автоматизации звуков посредством авторских блокнотов-тренажеров. В данном пособии собраны упражнения для артикуляции, чистоговорки, нейроигры для согласования речи и мелкой моторики, игры на согласование существительных с числительными, раскраски. Задания направлены на достижение правильного произношения поставленного звука во всех формах речи: в слогах, в словах, в предложениях и в свободной речи. А игровой формат – лучший способ поддерживать интерес детей-дошкольников к процессу обучения.

Ключевые слова: коррекционная работа, речь, звукопроизношение, нейроигры, учитель-логопед, родитель.

Число детей, нуждающихся в помощи логопеда, постоянно увеличивается, а тяжесть речевых нарушений возрастает. И можно много говорить о причинах такой статистики, но факт остается фактом: с каждым годом

**206 Дошкольное образование в ракурсе современных
методологических подходов и возрастных ценностей детей**

все больше детей и дошкольного, и школьного возраста обращаются к помощи логопеда. И чем старше ребенок, тем больше работы и сил нужно будет вложить логопеду, прежде чем речь ребенка придет в норму.

Именно в дошкольном возрасте дети развиваются особенно быстро: у них увеличивается словарный запас, речь становится более развернутой, улучшается звуковое оформление слов. Однако темп развития у всех отличается. Некоторые к трем годам могут иметь чистую, правильную речь, у других же могут быть с этим проблемы. Частые ошибки – это пропуск и замена звуков, перестановка звуков и слогов, нарушение слоговой структуры, неправильное ударение, неумение правильно построить фразу. Именно на этом этапе лучше всего обратиться к специалисту для исправления речи детей, так как данная работа требует от логопеда применения специальных методик.

Всю логопедическую работу с дошкольниками можно разделить на 5 направлений:

1. Диагностическая деятельность.
2. Коррекционно-развивающая деятельность.
3. Методическая деятельность.
4. Аналитическая деятельность.
5. Консультативная и просветительская работа с родителями и педагогами.

Хотелось бы остановиться на последнем направлении в этой работе – это родители, так как именно они, родители, являются «помощниками» учителя-логопеда в длительном процессе коррекционно-логопедического воздействия по устранению речевых нарушений. Совместная работа с родителями очень продуктивна и дает положительную динамику в развитии речи детей, если они осознали необходимость ежедневно уделять время для исправления нарушений речи у детей. Успех коррекционного обучения во многом определяется тем, насколько четко организуется преемственность в работе логопеда и родителей. Но многие родители, когда речь заходит о работе логопеда, считают, что все, что от них требуется, – это найти грамотного специалиста. Отчасти это так, ведь колоссальную работу проводит именно он. От того, какая квалификация у специалиста, какой опыт, стаж, зависит результат. Однако для быстрого усвоения материала от родителей требуется такое же участие в обучении ребенка.

Логопед занимается с ребенком и практикуется с ним тет-а-тет только на занятии. Выходя из кабинета, ребенок чаще всего расслабляется и забывает о том, чему его учили, пока вновь не придет на занятие. Для закрепления и хорошего усвоения материала родители должны принимать активное участие в процессе: обращать внимание на его речь дома, исправлять ошибки, заниматься дополнительно. Но каким же образом привлечь родителей к данной работе в связи с их занятостью в современных реалиях. И перед нами стало главной задачей создать такой инструмент, который позволит им заниматься с детьми даже в таких условиях.

Так, нами были разработаны блокноты-тренажеры, где собран речевой материал для автоматизации звуков. Их главное достоинство в том, что это очень компактные и увлекательные для детей книжки. Их можно носить с собой и достать в любую свободную минуту для повторения пройденного с логопедом материала: ребенок самостоятельно может вспом-

нить и выполнить артикуляционную гимнастику, правильно произнести слова, с помощью родителей произнести чистоговорки, поиграть в нейро-игры для согласования речи и мелкой моторики, игры на согласование существительных с числительными, раскраски. А яркие иллюстрации помогут поддерживать интерес ребёнка к заданиям.



Цель данного пособия – помочь логопеду спланировать коррекционную работу и привлечь родителей к выполнению несложных заданий с детьми. Это также поможет родителям проследить прогресс в развитии речи ребенка и влиять на него самостоятельно.

Задачи пособия:

- способствовать речевому и интеллектуальному развитию дошкольников с общим недоразвитием речи;
- обеспечить тесное сотрудничество учителя-логопеда и родителей в реализации коррекционной логопедической помощи детям с общим недоразвитием речи. Установить партнерские отношения с семьей каждого воспитанника, создать атмосферу заинтересованности в оказании помощи ребенку по устранению нарушений в речевой сфере;
- пробудить в ребенке желание самому активно участвовать в процессе исправления звукопроизношения;
- расширить и обогатить диапазон игровых умений и навыков;
- повысить познавательную активность и работоспособность детей;
- повысить психолого-педагогическую компетентность родителей в вопросах речевого развития, пробудить в них интерес и желание участвовать в воспитании и развитии своего ребенка.

Преимущества данного пособия – выполняемые в блокнотах упражнения с опорой на картинки:

- во-первых, родители получают более доступную информацию о том, что должен знать и уметь их ребенок по каждой теме;
- во-вторых, дети имеют возможность в игровой форме выполнять задания в блокноте под руководством взрослого.

Таким образом, в результате реализации данных логопедических тренажеров у детей повысился интерес к занятиям, возросла мотивация, результат не заставил себя ждать. Данные блокноты-тренажеры показали, что являются эффективным коррекционным средством. Основной смысл данных игр и игровых приёмов состоит в том, чтобы выработать у детей умение контролировать собственную речь. И довести новое правильное произношение звука до автоматических движений. От того, насколько качественно построена работа по автоматизации звуков в речи, будут зависеть навыки грамотного письма в школьном периоде, скорость овладения навыками чтения, а значит, успешность адаптации ребенка к школе.

Список литературы

1. Громова О.Е. Инновации в логопедическую практику: методическое пособие для дошкольных образовательных учреждений / сост. О.Е. Громова. – М.: Линка-Пресс, 2008. – 232 с.
2. Коноваленко В.В. Домашняя тетрадь для закрепления произношения звуков Ш, Ж / В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко. – М., 1999.
3. Лалаева Р.И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб., 2001.
4. Фомичева М.Ф. Воспитание у детей правильного произношения. Практикум по логопедии: учебное пособие для учащихся педагогических училищ / М.Ф. Фомичева. – М.: Просвещение, 1989. – 239 с.: илл. – ISBN 5-09-000901-5.
5. Литература и фантазия / сост. Л.Е. Стрельцова. – М., 1992.
6. Лопухина И. Логопедия / И. Лопухина. – М., 1996.

Харькова Ольга Львовна
старший воспитатель

Абызова Наталья Михайловна
воспитатель

Хамидуллина Салима Габдулловна
воспитатель

Исхакова Раиля Равилевна
воспитатель

МАДОУ «Д/С №388 КВ» Ново-Савиновского района г. Казани
г. Казань, Республика Татарстан

РЕАЛИЗАЦИЯ МАТЕРИАЛОВ УМК «ГОВОРИМ ПО-ТАТАРСКИ» В РЕЖИМНЫХ МОМЕНТАХ

Аннотация: дошкольный возраст наиболее благоприятен для развития, в первую очередь, родной речи, для формирования культуры речевого общения. Изучение другого языка также необходимо начинать с дошкольного возраста – с 4-х лет. Одним из эффективных путей повышения творческой активности, развития воображения, заинтересованности в отношении обучения татарскому языку является организация различных форм работы с детьми, которые рассматриваются в статье.

Ключевые слова: обучение татарскому языку, родная речь, дети дошкольного возраста.

Объективные условия, предопределившие место и роль татарского языка в системе образования, способствуют формированию новых

концептуальных подходов к обучению татарскому языку. В современном модернизированном обществе отмечается важность обучения татарскому языку как средству общения для понимания дошкольниками общности мирового культурного процесса и осознания особой роли в нем культуры каждого народа, в том числе и татарского.

В федеральных государственных образовательных стандартах дошкольного образования речевое развитие выделено в отдельную область не случайно. На современном этапе вопрос развития речи дошкольников стоит особенно остро. Вероятно, это связано с тем, что дети, да и взрослые тоже, стали больше общаться с компьютером, планшетом и другими средствами технического прогресса, чем друг с другом. Дошкольный возраст наиболее благоприятен для развития, в первую очередь, родной речи, для формирования культуры речевого общения. Изучение другого языка также необходимо начинать с дошкольного возраста – с 4-х лет. Однако широко распространённое мнение о том, что в детстве второй язык усваивается ребёнком легко, без всяких затруднений, без усилий со стороны окружающих его взрослых, неверно. Практика показывает: это очень трудоёмкая и ответственная работа, требующая определённой системы и терпения со стороны педагогов к подбору наиболее действенных средств и методов обучения.

Объективные условия, предопределившие место и роль татарского языка в системе образования, способствуют формированию новых концептуальных подходов к обучению татарскому языку. В современном модернизированном обществе отмечается важность обучения татарскому языку как средству общения для понимания дошкольниками общности мирового культурного процесса и осознания особой роли в нем культуры каждого народа, в том числе и татарского. Дошкольный возраст признан психологами наиболее благоприятным периодом для начала обучения татарскому языку.

Одним из эффективных путей повышения творческой активности, развития воображения, заинтересованного в отношении татарского языка, является организация различных игр, особенно ролевых. Игра – высокопродуктивное средство организации активной деятельности. Ее можно успешно использовать на всех этапах обучения татарскому языку в режимных моментах. Она создает благоприятные условия для формирования, развития подготовленной и неподготовленной речи, преодоления трудностей (понятно – значит легко и интересно), воспитывает дух коллективизма, значительно оживляет общение.

Методически правильно продуманная игра, с одной стороны, пробуждает у детей интерес к изучаемому языку, помогает развивать навыки говорения, приближает речевую деятельность к естественным нормам, а с другой – способствует плодотворной работе над языковым материалом и отвечает требованиям коммуникативной направленности обучения. «Игра имеет важное значение в жизни ребенка, – пишет в своих лекциях о воспитании детей А.С. Макаренко, – имеет то же значение, какое у взрослого имеет деятельность, работа, служба».

Д.Б. Эльконин признает главенствующую роль игровой деятельности ребенка при обучении языку. Поэтому, полностью поддерживая эту идею, в пособии «Учимся говорить по-татарски» мы сознательно уделили значительное внимание сюжетно-ролевым, дидактическим, подвижным и предметным играм.

Использование игр позволяет детям усвоить языковой материал в практической деятельности, при которой внимание и запоминание лексических единиц и грамматических конструкций произвольны. Игры развивают познавательный интерес, творческую и мыслительную активность.

Ролевые игры стимулируют речевую деятельность детей, у них возникает необходимость что-то спросить, сказать товарищу или выяснить, уточнить какие-то моменты в непростой для них ситуации. К тому же игра выполняет еще одну важную задачу – формирует у детей умения и навыки ведения беседы (как начать и закончить или поддержать ее, остановить собеседника, согласиться с ним или опровергнуть его мнение и т. д.). Ролевые игры являются эффективным средством обучения татарскому языку и в старших классах. Использование ролевых игр давно доказало свою результативность: запоминание лексических единиц, грамматических конструкций происходит произвольно. Игра приучает ребенка быть уверенным в себе и своих силах, стимулирует его к более активному общению со сверстниками и педагогом, создает равные условия для всех участников. Более того, дети даже не задумываются, что они учатся, сами того не замечая, намного лучше усваивают татарские слова, фразы, предложения. И на этой основе у них отрабатывается правильное произношение специфических татарских звуков.

Общение детей в процессе игры носит продуктивный характер. Продуктивный уровень присущ тем, кто хорошо владеет татарским языком, склонен к творческому восприятию и воспроизведению языкового материала, к самостоятельности.

Подводя итог лингвистическим, психолого-педагогическим предпосылкам обучения татарскому языку в режимных моментах, необходимо отметить следующее:

1. Взаимосвязанное обучение русскому и татарскому языкам позволяет скоординировать методические подходы к оптимизации учебного процесса при обучении, способствует внедрению в практику преподавания современных достижений в области лингвистики, лингвометодики, психологии, педагогике, помогает учитывать транспозицию, предупреждать отрицательное влияние интерференции и прогнозировать трудности при изучении татарского языка.

2. Обучение неродному языку не должно строиться только по одному принципу, так как это может привести к нежелательным результатам. Обучение татарской речи следует вести на коммуникативной основе с учетом этих и других принципов, а также особенностей культуры татарского и русского народов.

3. Важное условие эффективной методики использования средств обучения – реализация их дидактических воспитательных функций. За последние годы характер и возможности средств наглядности сильно изменились и значительно расширились. В процесс все шире внедряются аудио- и видеоматериалы, способствующие более качественному восприятию и воспроизведению речевого материала.

4. Наглядность позволяет строить обучение на конкретных образах, непосредственно воспринимаемых учащимся. Отбор средств наглядности и приемов их использования происходит с учетом целей и условий преподавания.

5. В процессе обучения татарскому языку, исходя из ситуаций общения, необходимо использовать различные методы: переводной, натуральный, комбинированный, сознательно – практический и др. Игра – высокопродуктивное средство организации обучения.

В наши дни необходимы новые подходы к обучению, в том числе и татарскому языку.

Сегодня в центре внимания – ребенок, его личность, неповторимый внутренний мир. Любой ученик обладает своим определенным потенциалом способностей, которые могут раскрыться в определенных ситуациях, при определенных методах работы педагога. Поэтому основная цель современного педагога – выбрать методы и формы организации деятельности, которые оптимально соответствуют поставленной цели развития личности.

В последние годы все чаще поднимается вопрос о применении новых информационных технологий. Это не только новые технические средства, но и новые формы и методы преподавания, новый подход к процессу обучения.

Задача воспитателя по обучению татарскому языку состоит в том, чтобы создать условия практического овладения языком для каждого ребенка, выбрать такие методы, которые позволили бы каждому проявить свою активность, свое творчество, активизировать познавательную деятельность.

Реализуя материалы УМК в режимных моментах, на первый план выдвигается развивающая функция образования, обеспечивающая становление личности ребенка и ориентирующая педагога на его индивидуальные особенности, что соответствует современной научной «Концепции дошкольного воспитания».

Реализация базируется и строится с учетом принципа интеграции содержания дошкольного образования в соответствии с возрастными возможностями и особенностями детей, спецификой и возможностями образовательных областей; обеспечивает единство воспитательных, развивающих и обучающих целей и задач процесса образования детей дошкольного возраста, в ходе реализации которых формируются такие качества, которые являются ключевыми в развитии дошкольников; основывается на комплексно-тематическом принципе построения образовательного процесса; предусматривает решение программных задач в совместной деятельности взрослого и детей и самостоятельной деятельности; предполагает построение образовательного процесса на адекватных возрасту формах работы с детьми.

Список литературы

1. Зарипова З.М. Планирование деятельности по обучению дошкольников татарскому языку: методическое пособие по обучению детей 4-7 лет татарскому языку / З.М. Зарипова, Р.Г. Кидрячева. – Казань: Хэтер, 2019. – 171 с.
2. Закирова К.В. Игры в детском саду / К.В. Закирова.
3. Изучаем татарский язык по УМК, используя инновационные технологии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/materialy-dlya-roditeley/2015/12/19/izuchaem-tatarskiy-yazyk-po-umk-ispolzuya>
4. Зарипова З.М. Развивающие игры / З.М. Зарипова, Р.С. Исаева. – Казань, 2013.
5. Использование УМК для воспитателей «Создание языковой среды в русскоязычных группах» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.maam.ru/detskijsad/ispolzovanie-umk-dlja-vospitatelei.html>

Шаповалова Алина Игоревна

воспитатель

МБДОУ «ЦРР – Д/С №56»

г. Новомосковск, Тульская область

магистрант

ФГБОУ ВО «Тульский государственный

педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

Научный руководитель

Федотенко Инна Леонидовна

д-р пед. наук, профессор

ФГБОУ ВО «Тульский государственный

педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

ОРГАНИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОУ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация: в статье рассмотрены проблемы организации учебно-воспитательной работы. Проанализированы характерные особенности воспитательной системы как составляющей части образовательной программы. Выявлена и обоснована необходимость психолого-педагогического сопровождения ребенка для его гармоничного развития. Сформулирована проблема организации воспитательно-образовательного процесса в разновозрастной группе ДОУ. Особое внимание уделяется задачам, которые решаются в ЦО «Краснолесский», совместной работе педагогов и родителей, повышению квалификации педагогического состава. Указано на необходимость отслеживания результатов управления развитием воспитательной системы дошкольного образовательного учреждения для успешной реализации воспитательной системы. На основе проведенного исследования анализируется результативность воспитательной системы в ЦО, намечаются новые пути решения учебно-воспитательной работы в дошкольном отделении Центра образования. Сделан вывод о том, что воспитательная система в ЦО «Краснолесский» призвана создавать комфортные условия для всех участников воспитательно-образовательного процесса, чтобы обеспечить комплексное развитие каждого ребенка с учетом его индивидуальных особенностей.

Ключевые слова: воспитательная система, разновозрастная группа, образовательный процесс, гармоничное развитие ребенка, управление воспитательной системой.

Дошкольные образовательные учреждения являются первым уровнем системы государственного образования. «Дошкольное детство – уникальный возраст, именно в этом возрасте закладываются основы всего будущего развития человека». Цель и задачи воспитания реализуются в учебно-воспитательном процессе образовательного учреждения. Согласно закону РФ «Об образовании», обучение и воспитание в России ведется «в интересах

человека, семьи, общества и государства». «В дошкольных образовательных учреждениях разного типа на первое место, конечно, выдвигаются задачи воспитания, а образовательный процесс в рамках ДОУ направлен на развитие психических процессов дошкольника, формирования его готовности к обучению в школе». На практике образовательный и воспитательный процессы функционируют в тесном единстве.

Образовательная программа МКОУ «Центр образования Краснолесский» дошкольного структурного подразделения разработана с учётом: примерной основной образовательной программы дошкольного образования «От рождения до школы» под редакцией Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. «В программе «От рождения до школы» представлены основные компоненты оптимальной организации образовательно-воспитательного процесса».

Программа определяет содержание и организацию образовательной деятельности на уровне дошкольного образования. Воспитательная система является составляющей частью образовательной программы. Системно организованная воспитательная деятельность играет важную роль в современном образовательном процессе.

Успешность воспитания во многом зависит от ее системного характера.

Воспитательная система выступает как целостный организм, который включает в себя такие черты, как:

- творческий потенциал педагогов;
- развивающее пространство;
- совместную деятельность педагогов, родителей и детей;
- совершенствованную систему управления.

Цель воспитательной системы – включить все воспитательные воздействия в целостный образовательный процесс.

Цели реализуются через решение следующих задач:

- создание благоприятных условий для полноценного развития ребенка;
- формирование основ культуры личности;
- развитие психических и физических качеств в соответствии с возрастом и индивидуальностью ребенка;
- подготовка к жизни в социуме;
- формирование предпосылок к учебной деятельности;
- создание благоприятных условий для развития способностей и творческого потенциала.

Наши педагоги хорошо понимают, что гармоничное развитие ребенка должно сопровождаться гармоничным воспитанием.

Как решаются эти непростые задачи в нашем саду?

1. Чтобы обеспечить комплексное развитие каждого ребенка с учетом его индивидуальных особенностей, воспитательная система в ДОУ призвана создавать комфортные условия для всех участников воспитательно-образовательного процесса.

2. Основы здорового образа жизни закладываются на физкультурных мероприятиях, НОД, во время подвижных и дидактических игр, физкультурных праздников, спортивных соревнований и так далее.

3. Основы базовой культуры личности формируются во время индивидуальных бесед с педагогом, во время чтения детских рассказов, русских народных сказок, важен личный пример участников воспитательного процесса.

4. Готовность к обучению: экскурсии в школу, посещение наших мероприятий учителями школы, посещение уроков в первых классах воспитателями ДОО, участие учеников начального звена школы в мероприятиях ДОО, выставки творческих работ и так далее.

5. В ДОО постоянно организуется посещение мероприятий в клубе поселка, разработан цикл НОД по ознакомлению с окружающей действительностью, проводятся совместные мероприятия с представителями предприятия НАVAL.

В ДОО проводим праздники и развлечения, участвуем в городских фестивалях и творческих конкурсах, в торжественных мероприятиях, отражающих общественно значимые события и народный календарь, что воспитывает уважение к традициям.

Главную роль в воспитании детей всегда играют родители.

«В современной дошкольной педагогике семья рассматривается как основной фактор, определяющий личность ребенка дошкольного возраста. В семье под влиянием любящих взрослых закладываются основы всех сторон развития дошкольника». Наши педагоги на родительских собраниях, консультациях, совместных проектах помогают родителям повысить свою педагогическую компетентность.

Воспитание и образование детей неотделимо друг от друга, эти два направления совместно дополняются и обогащаются. Чем выше профессионализм педагогов, тем теснее эти два понятия взаимосвязаны.

Наши воспитатели обучаются в высших учебных заведениях по направлению подготовки «Педагогическое образование».

Педагоги участвуют в методических объединениях района, семинарах, конференциях. Занимаются самообразованием на базе ДОО. Педагоги повышают квалификацию с использованием методов дистанционного обучения.

Для успешной реализации воспитательной системы необходимо отслеживать результаты и управлять развитием воспитательной системы дошкольного образовательного учреждения.

Процесс управления воспитательной системой – есть целенаправленное взаимодействие управляющей и управляемой подсистем по достижению запланированного результата.

Он проходит по трем направлениям: родители, дети, педагоги.

Отслеживание результатов проходит также в трех направлениях.

Текущее: беседы, наблюдение, разбор ситуаций, анализ продуктивной деятельности, ситуативное тестирование, самоанализ работы.

По ранее запланированному графику: открытые занятия, тестирование, конкурсы, творческие мастерские, анализ мероприятий, проводимых вместе с детьми, анкетирование родителей.

Ежегодно: сравнительный анализ уровня «воспитанности» детей, анкетирование, анализ успеваемости выпускников ДОО.

Результативность воспитательной системы:

Дети – осознают значимость самоопределения как индивидуума; имеют опыт творческой деятельности, сформирована собственная позиция.

Родители – проявляют чувство причастности к жизни ДОУ, ответственности за результаты воспитания детей; приобретают знания в области воспитания детей.

Педагоги – обладают специфическими знаниями в области дошкольной педагогики и психологии, умениями использовать образовательные и воспитательные технологии, проектируют совместную деятельность с детьми; повышают уровень профессионализма.

В ДО ЦО «Краснолесский» разновозрастная группа. Организация воспитательно-образовательного процесса в разновозрастной группе имеет свои сложности, и особенности. От педагогов требуется знание программ всех возрастных групп, умение сопоставлять программные требования для детей всех возрастов.

В целях грамотного построения педагогического процесса нами было выделено 2 подгруппы, и в соответствии с возрастом воспитанников мы дифференцировали воспитательно-образовательную работу.

Воспитательно-образовательная работа в разновозрастной группе осуществляется во всех режимных моментах: в повседневной жизни, самостоятельной деятельности детей, а также в процессе НОД.

Нахождение в одной группе детей разного возраста имеет и много плюсов: дети перенимают навыки деятельности у старших одноклассников, поэтому младшие дети в таких группах быстрее развиваются и усваивают программу обучения. Старшие дети чувствуют ответственность за младших, понимают, что являются примером для них, это способствует улучшению личностных характеристик.

Воспитательная система в нашем ДОУ призвана создать комфортные условия для всех участников воспитательно-образовательного процесса, чтобы обеспечить комплексное развитие каждого ребенка с учетом его индивидуальных особенностей.

Список литературы

1. Аванесова В.Н. Воспитание и обучение детей в разновозрастной группе / В.Н. Аванесова. – 2-е изд., испр. – М.: Просвещение, 1979.
2. Болотина Л.Р. Теоретические основы дошкольного образования: учеб. пособие для СПО / Л.Р. Болотина, Т.С. Комарова, С.П. Баранов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2018. – 218 с.
3. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / под ред. А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцевой. – СПб.: Питер, 2013. – 464 с.: ил.
4. Ежкова Н.С. Дошкольная педагогика: учебно-методическое пособие для академического бакалавриата / Н.С. Ежкова. – М.: Юрайт, 2016.
5. Ежкова Н.С. Педагогический процесс в дошкольных учреждениях: научный взгляд / Н.С. Ежкова // Дошкольное воспитание. – 2013. – №3. – С. 72–76.
6. Ежкова Н.С. Теоретические основы приобщения дошкольников к ценностям / Н.С. Ежкова. – Тула: Изд-во ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 2006.
7. Панферова Е.В. Речевое развитие детей дошкольного возраста: учебное пособие / Е.В. Панферова, Н.А. Дунаева. – Тула: Имидж-Принт, 2016.
8. Хухлаева О.В. Психология развития и возрастная психология: учебник для СПО / О.В. Хухлаева, Е.В. Зыков, Г.В. Базаева; под ред. О.В. Хухлаевой. – М.: Юрайт, 2019. – 367 с.
9. Юревич С.Н. Теоретические и методические основы взаимодействия воспитателя с родителями (лицами, их заменяющими): учеб. пособие для СПО / С.Н. Юревич, Л.Н. Санникова, Н.И. Левшина; под ред. С.Н. Юревич. – М.: Юрайт, 2019. – 181 с.

Ярмонова Ольга Александровна
магистрант

Научный руководитель

Панферова Елена Владимировна
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

РАЗВИТИЕ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ: ОБЗОР СОВРЕМЕННЫХ ПРОГРАММ

Аннотация: в статье представлен обзор современных парциальных программ по развитию элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста. Выделено основное программное содержание и разделы математического развития дошкольников. Содержится описание методического комплекта к программам.

Ключевые слова: дошкольное образование, обзор программ, математическое развитие дошкольников, элементарные математические представления, STEM-образование, «Мате: плюс», «Игралочка».

Дошкольное образование является первой ступенью системы непрерывного образования человека. Именно в дошкольном возрасте закладываются основы развития личности ребенка, его способностей, самостоятельности, инициативы и мышления. Начиная с раннего возраста, ребенок учится обращению с формами, количеством, числами, пространством. Основываясь на практическом опыте повседневной жизни, он приобретает математические знания и умения, постигает закономерности, овладевает схемами действий при решении математических задач.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО) в разделе 2.6 сформулированы ориентиры образовательной области «Познание»: «формирование первичных представлений о свойствах и отношениях объектов окружающего мира (форме, цвете, размере, материале, звучании, ритме, темпе, количестве, числе, части и целом и др.)» [1]. Целенаправленная работа в этом направлении на протяжении всего дошкольного периода предполагает овладение детьми математическими представлениями.

Элементарные математические представления самым естественным образом содержатся практически во всех событиях повседневной жизни ребенка и дома, в детском саду, и в любом другом месте, формируются в конкретных практических ситуациях, в которых ребенок приобретает знания о формах, размерах, весе окружающих предметов, времени и пространстве, закономерностях и структурах, получает первоначальные представления о значении счета, чисел.

В основу развития элементарных математических представлений стоит выносить не когнитивное изучение математического содержания, а содействие детям в приобретении полноценного опыта математических

действий, в ходе которого они овладеют основополагающими представлениями, учатся осмысливать мир через математику [4].

Существует много различных программ и комплексов, по которым работают дошкольные учреждения. Они содержат разные подходы к организации и содержанию педагогического процесса в дошкольном учреждении относительно развития элементарных математических представлений. Мы рассмотрели и проанализировали несколько из них.

Математический комплекс нового поколения для развития математических способностей «Мате: плюс. Математика в детском саду». Представляет собой полный комплекс материалов для организации работы по развитию математических способностей у детей по всем разделам математического содержания и предусматривает проведение занятий для детей с 3 до 7 лет с использованием специально подготовленных материалов и простейших математических задач. Материалы комплекса позволяют обеспечить реализацию Концепции развития математического образования в России, полностью соответствуют Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования (ФГОС ДО) и могут быть использованы в своей работе педагогами дошкольных образовательных учреждений. Комплекс включает в себя все элементы содержания современной математики для дошкольников. Занятия строятся в соответствии с ведущей деятельностью дошкольника – в форме игры. В состав математического комплекса «Мате: плюс. Математика в детском саду» входят: рабочие и диагностические тетради; картотека игр для детей; игровые материалы; методические материалы для взрослых, в том числе таблицы для ведения наблюдений, описание средств и методов педагогической поддержки ребенка. Также имеются учебно-методические пособия по включению медиа устройств в повседневную жизнь детей с подробным описанием проектов с их использованием. Представлены необходимые материалы развивающей предметно-пространственной среды (игровые поля, фигурки медведей, кубики, деревянное табло, штампы, трафареты, фишки, геометрические фигуры и т. д.). Карточки содержат информацию об играх, заданиях и используемых материалах. Предусмотрены материалы для самостоятельной игровой деятельности детей, содержащие инструкции в виде иллюстраций; математические тетради с условными обозначениями – подсказками, что позволяет выполнять задания или попросить помощи у педагога. Данный математический комплекс нацелен на целостное развитие математических способностей дошкольников и охватывает основные разделы элементарных математических представлений: пространство и форма; структуры, закономерности, узоры; величины и измерения; данные, частота, вероятность; множества, числа, операции [3]. Математический комплекс «Мате: плюс. Математика в детском саду» позволяет сформировать систему раннего математического образования, отражает подходы к модернизации математического образования.

Парциальная общеобразовательная программа математического развития дошкольников «Игралочка» Л.Г. Петерсон, Е.Е. Кочемасовой определяет содержание и специфические задачи формирования элементарных математических представлений дошкольников. Программа соответствует Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования (ФГОС ДО) и адресована широкому кругу специалистов дошкольного образования. Основное программное содержание

218 Дошкольное образование в ракурсе современных методологических подходов и возрастных ценностей детей

представлено разделами: свойства предметов и групп предметов, числа, закономерности, величины, пространственно-временные представления. Методический комплект в данной программе включает в себя: методическое пособие для педагогов, демонстрационный материал, раздаточный материал, рабочие тетради в соответствии с возрастной категорией. Все разделы программы «Игралочка» построены в соответствии с игровой, познавательно-исследовательской деятельностью и через общение участников воспитательно-образовательного процесса. Особое внимание в программе уделяется развитию вариативного мышления, воображения и творческих способностей. Основой организации образовательного процесса является технология «Ситуация», которая подразумевает учет возрастных особенностей и возможностей дошкольника и создает условия для того, чтобы дети самостоятельно открыли для себя новое знание через затруднение. Работа с детьми ведется в зоне ближайшего развития и предлагает задания, требующие нестандартного решения, смекалки, наблюдательности. С целью качественного владения педагогами программой «Игралочка» и ее инструментарием, на базе Института системно-деятельностной педагогики организована многоуровневая подготовка педагогов и система их методической поддержки на местах [5].

Одной из современных программ по развитию элементарных математических представлений является парциальная модульная программа STEM-образование детей дошкольного и младшего школьного возраста, а именно один из ее модулей «Математическое развитие». Парциальная программа является дополнением к обязательной части основной образовательной программы (ООП). В основной образовательной программе для дошкольников мобильно и динамично реализуется востребованное содержание, отвечающее интересам и приоритетам современного дошкольника [6]. Парциальная модульная программа определяет цели и задачи реализации, возрастные особенности детей, планируемые результаты освоения детьми программы, особенности организации образовательного процесса, содержание, тематическое планирование. В содержании модуля «Математическое развитие» содержится методическое обеспечение, а также рекомендации по организации развивающей предметно-пространственной среды. В методическом обеспечении модуля комплексно сочетаются игры и пособия логической, арифметической, геометрической и символической направленности и включает в себя различные настольные игры, наборы геометрических тел и фигур, наборы сенсорного развития, головоломки, абак, счеты и др. Также в модуле доступны электронные бесплатные приложения к детскому PlayPad [1]. Современная программа легко и непринужденно вовлекает детей в научно-техническое творчество, способствуя развитию математических представлений дошкольников в интересной для них игровой форме.

Развитие элементарных математических представлений у детей является важнейшей задачей, реализуемой в дошкольной организации, так как они формируют основу для его дальнейшего успешного развития в учебной деятельности. В условиях динамично меняющейся действительности необходимо пользоваться актуальными парциальными программами и комплексами по математическому развитию дошкольника в рамках образовательной области «Познание».

Список литературы

1. Волосовец Т.В. STEM-образование детей дошкольного и младшего школьного возраста. Парциальная модульная программа развития интеллектуальных способностей в процессе познавательной деятельности и вовлечения в научно-техническое творчество: учебная программа / Т.В. Волосовец и др. – 2-е изд., стереотип. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2019. – 112 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://firo.ranepa.ru/files/docs/do/navigator_obraz_programm/STEM_obrazovanie.pdf (дата обращения: 11.04.2021).
2. Законы, кодексы и нормативно-правовые акты Российской Федерации. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 №1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 05.05.2021).
3. Мате: плюс. Математический комплекс нового поколения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://mathe.plus/> (дата обращения: 11.04.2021).
4. Михайлова-Свирская Л.В. Математика в детском саду: учебно-практическое пособие для педагогов дошкольного образования / Л.В. Михайлова-Свирская. – М.: Национальное образование, 2015. – 56 с.: ил.
5. Парциальная образовательная программа математического развития дошкольников «Игралочка» / Л.Г. Петерсон, Е.Е. Кочемасова. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2019. – 80 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://firo.ranepa.ru/files/docs/do/navigator_obraz_programm/igralochka_programma.pdf (дата обращения: 03.05.2021).
6. Федеральный институт развития образования. Программа «STEM-образование детей дошкольного и младшего школьного возраста» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://firo.ranepa.ru/obrazovanie/fgos/95-partsialnye-obrazovatelnye-programmy/479-programma-stem-obrazovanie-detej-doshkolnogo-i-mladshego-shkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 11.04.2021).

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В УСЛОВИЯХ ДОО

Бадьина Мария Александровна
студентка

Научный руководитель
Слюсарская Татьяна Вадимовна
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЭКСПРЕССИВНОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

***Аннотация:** в статье представлен анализ особенности речевого развития дошкольников, особенности развития экспрессивной стороны речи: наполняемость лексического запаса, использование мимических и проксемических средств, рассматривается специфика развития речи при нарушении зрения, особенности наполнения лексического запаса через эмоционально-оценочную сторону накопления словарного запаса, а также через экспрессивные средства языка.*

***Ключевые слова:** речевое развитие, старшие дошкольники, нарушение зрения, экспрессивная сторона речи, эмоционально-оценочный лексический запас.*

Язык и речь, являясь важнейшим средством человеческого общения, наполненные смыслом и отражающие личностные впечатления от взаимодействия с окружающим миром и другими людьми, служат основным каналом приобщения человека к ценностям духовной культуры, а также необходимым условием воспитания и обучения. Рассматривая вопросы развития речи дошкольников, следует отметить, что в данный период идет активное формирование всех сторон речи: лексического запаса, фонетического развития, интонационного эмоционального (экспрессивного) проявления речи, мимической и проксемической составляющей речевого общения. Весь ход развития ребенка, его интеллектуальная сторона, личностная или эмоциональная, напрямую зависят от уровня его развития речи.

А.А. Леонтьев считает, что речевое развитие дошкольника активно осуществляется во всех направлениях: фонетическом и грамматическом становлении накоплении лексического запаса, осмысление семантической стороны, интонационного характера высказывания, использования

мимики, пантомимики и проксемики. Обогащение словарного запаса осуществляется за счет формирования синонимичного, антонимичного, глагольного и пр. ряда частей речи, а также осознанном использовании ребенком слов и их сочетаний, согласованное использование прилагательных, предлогов и других частей речи, и их точному употреблению в речевом оформлении [2].

В дошкольном возрасте ребенок уже в полной мере способен овладеть достаточным набором словарных единиц, освоить элементарную грамматику, научиться строить связный рассказ, уметь эмоционально отреагировать на услышанное. Язык становится его частью, становится средством выражения чувств и эмоций, однако нельзя еще сказать, что процесс усвоения родного языка завершен, в дальнейшем, уже на стадии младшего школьного возраста идет его совершенствование. Е.И. Тихеева считает, что для полноценного роста лексического фонетического, грамматического запаса, семантической стороны речи, необходимо создавать благоприятные социальные условия для дошкольника, активизировать его деятельность, в том числе и по общению с другими людьми и сверстниками, накапливать запас чувственного опыта, осуществлять разумное воспитание [5].

Особое значение проблема приобретает при нарушении зрения. Рассматривая вопросы специфики развития речи детей со зрительной депривацией то следует отметить, что согласно данным Е.Л. Тиньковой и Г.Ю. Козловской речь детей с нарушением зрения основывается на тождественном семантическом и смысловом ряде, что и речь детей норы, т.е. отражает идентичную действительность и объединяет речевые функции характерные человеческой общности, однако как отмечают авторы особенность в речевом развитии детей со зрительной депривацией может наблюдаться в задержке накопления речевых умений и навыков, в сформированности запаса выразительных движений, в накоплении и использовании языковых средств, например в использовании эмоционально-оценочной лексики или экспрессивных средствах языка. В качестве причин такого рода ситуации речевого развития авторы указывают: снижение уровня подражательной деятельности, познавательного интереса, проблемы развития двигательных анализаторов (гиподинамия), а также влияние ближайшей социальной среды и окружения. У данной категории отмечаются проблемы произносительной стороны речи (не правильное произнесении звуков «с», «з», «л», «р» и т.п. а также трудности визуального контроля за неязыковыми и языковыми средствами языкового выражения. Дошкольники, имеющие парциальное нарушение зрения, накапливают достаточный как активный, так и пассивный словарь, однако употребление слов экспрессивного выражения их актуализация вызывает трудности [4].

В.П. Зубкова при изучении представлений об экспрессивном компоненте эмоций у детей с нарушением зрения делает акцент на проблемность использования мимических и пантомимических проявлений эмоционального поведения связывая прежде всего с эмоционально индивидуальным опытом, особенности сенсорно- перцептивной деятельности, а также специфики использования этих компонентов коммуникативной деятельности при экспрессивном проявлении выражения эмоций, однако

автор не берет во внимание специфику речевого проявления экспрессии, также отмечается бедность словаря, низкий уровень соотношения слова и его образа, скудный запас обещающих понятий. Сама же речь отличается наличием комплекса аграмматизмов, использованием односложных предложений, отсутствием развернутых рассказов [1].

С.В. Телешева, М.П. Толкачева рассматривая вопросы развития экспрессивной речи детей с нарушением зрения отмечают значимость ее для процессов жизнедеятельности и общего личностного развития, однако в дошкольном возрасте у детей с нарушением зрения экспрессивная речь представляет собой «сложный нервно-психический процесс» с трудом овладевают экспрессивной речью «...как самостоятельным элементом вербального общения...». К особенностям же формирования экспрессивной речи у дошкольников со зрительно депривацией они относят: упрощенность жестикуляции, наличие большого звукоподражания, использование простых слов и предложений, обусловленное влиянием зрительного дефекта и это не процесс практического накопления словаря. А процесс совместного взаимодействия дошкольника с социумом [3].

Целью диагностического этапа нашего исследования стало выявление особенностей овладения экспрессивной лексикой детьми старшего дошкольного возраста с нарушением зрения, воспитывающихся в условиях дошкольной образовательной организации. Исследование проводилось на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Центр образования №29» (МБОУ «Радуга»). В исследовании принимали участие дети шестого года жизни, имеющие заключение психолого-медико-педагогической комиссии о наличии у них зрительной патологии в виде амблиопии и косоглазия. В диагностическую программу вошли следующие методики: В. М. Минаева «Изучение паралингвистических средств общения», О.И. Лазаренко «Диагностика сформированности интонационной выразительности речи», С.В. Квасовец «Оценка эмоционального выражения лиц по фотографии методом «выбора из списка», Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина «Изучение эмоциональных состояний людей изображенных на картинках», Л.Ф. Фатихова, А.А. Харисова «Изучение способности распознавать эмоциональные состояния (по серии сюжетных картинок)».

Разработанная нами диагностическая программа по исследованию экспрессивной речи, направленной на выявление особенности проявления мимики, пантомимики, интонационной стороны речи, ее экспрессивного словарного запаса, оценки осознанности эмоциональных проявлений и способности оречвлять эмоциональные ситуации показали низкий уровень развития экспрессивной лексики и общего речевого развития, что обусловило необходимость разработки коррекционно-развивающей программы по развитию экспрессивной стороны речи дошкольников с нарушением зрения через активизацию проявлений мимики, пантомимики, интонационной стороны речи, ее экспрессивного словарного запаса, оценки осознанности эмоциональных проявлений и способности оречвлять эмоциональные ситуации.

Экспрессивная речь у детей с нарушением зрения ввиду дефекта специфична в формировании, нарушает общую коммуникативную функцию, затрудняя тем самым связь ребенка с обществом. Особенность речевого

развитии детей со зрительной депривацией наблюдается в задержке накопления речевых умений и навыков, в сформированности запаса выразительных движений, в накоплении и использовании языковых средств, например в использовании эмоционально-оценочной лексики или экспрессивных средств языка. У детей с нарушением зрения экспрессивная речь представляет собой «сложный нервно-психический процесс», дети с трудом овладевают экспрессивной речью. Особенности формирования экспрессивной речи у дошкольников со зрительной депривацией мы обнаружили упрощенность жестикуляции, наличие большого звукоподражания, использование простых слов и предложений, обусловленное влиянием зрительного дефекта бедность общего словарного запаса, дети не имеют достаточного набора прилагательных, глагольных единиц, затрудняются в формировании синонимического и антонимического ряда, не всегда понятна семантика многозначных слов, проявляют сложности грамматического порядка (не согласованные по временам и частям речи сочетания слов), имеют проблемы использования эмоционально-оценочной лексики. Эмоциональная сфера детей с патологией зрения гибка и пластична, однако ее вербализация находится на незначительном уровне развития и требует скорректированной помощи и поддержки со стороны взрослых, а снижение зрения затрудняет процесс усвоения эмоциональных проявлений по традиционному способу и как следствие страдает и вербальное обозначение эмоциональной экспрессии.

Таким образом, можно говорить о необходимости проведения системной целенаправленной работы по развитию эмоционально-оценочной стороны накопления словарного запаса через экспрессивные средства языка.

Список литературы

1. Зубкова В.П. Изучение представлений об экспрессивном компоненте эмоций у детей с нарушением зрения / В.П. Зубкова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2009. – №116. – С. 123–127.
2. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтьев. – М.: Ленанд, 2014. – 211 с.
3. Телешева С.В. Особенности формирования экспрессивной речи у детей с нарушениями зрения / С.В. Телешева, М.П. Толкачева // Актуальные исследования. – 2021. – №3 (30). – С. 77–79.
4. Тинькова Е.Л. Анатомо-физиологические и нейропсихологические основы обучения и воспитания детей с нарушениями зрения: учебное пособие / Е.Л. Тинькова, Г.Ю. Козловская. – Ставрополь: Издательство СГПИ, 2009. – 137 с.
5. Тихеева Е.И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста) / Е.И. Тихеева. – М.: Юрайт, 2019. – 161 с.

Бадьина Юлия Александровна
студентка

Научный руководитель
Слюсарская Татьяна Вадимовна
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Аннотация: в статье представлен анализ специфики развития речи (диалогической и монологической) у старших дошкольников с нарушением зрения, программа диагностики речевого развития, результаты исследования специфики и уровня развития речи старших дошкольников с нарушением зрения, определены этапы коррекционной работы по развитию связной монологической речи у дошкольников с исследуемой патологией.

Ключевые слова: связная монологическая речь, дошкольники, нарушение зрения.

Современный путь развития общества и концепция интегрированного воспитания и обучения может рассматриваться как преобладающая в современном специальном и общем образовании. Данная парадигма считает возможным равноправное включение личности во все сферы деятельности человека, в том числе и в образование, развивающееся с учетом психической, физической или интеллектуальной недостаточности индивида. И обеспечивает все возможные и необходимые сферы жизни и деятельности социума для достойной организации социального статуса и самореализации в обществе такого человека.

В настоящее время вопросами воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья зрения уделяется большое внимание, что обуславливается тенденциями роста числа таких детей, не обходит стороной и проблема социализации детей со зрительными нарушениями. В то же время недостаточно освещенными являются вопросы педагогического сопровождения детей с нарушениями зрениями, которые имеют проблемы речевого характера в виде его недоразвития.

Речь ребенка формируется под воздействием речи взрослых и в существенной степени зависит от речевой практики, нормального окружения ребенка, а также процессов обучения и воспитания, которые начинаются первых моментов жизни ребенка, речь не является врожденной способностью, а ее развитие в процессе онтогенеза происходит параллельно с умственным и физическим развитием отражая показатель его общего развития. Посредством речи ребенок обозначает только то, что доступно его пониманию, в связи с данным обстоятельством в словаре ребенка достаточно рано появляются слова конкретного значения, тогда как позднее – появляются слова обобщающего характера [3].

Дети вступают в определенные отношения с другими людьми, и поэтому им необходимо максимально точно понимать речевые высказывания

окружающих, уметь правильно выразить в речи свои впечатления, опыт, намерения и мысли; владеть навыками речевого общения, иметь достаточный уровень речевого (вербального) мышления, овладение ребенком родным языком в процессе онтогенетического процесса, ограниченного нуждами общения с окружающими его людьми, не в полном объеме соответствует потенциальным возможностям ребенка ни в овладении языковой действительностью как особым объектом познания, ни в развитии, совершенствовании самой речи.

В настоящее время в психолингвистической и психологической литературе отмечается, что предпосылки развития речи определяются двумя процессами. Одним из таких процессов выступает неречевая предметная деятельность самого ребенка, то есть процесс расширения его связей с окружающей действительности, а также чувственное восприятие мира.

В качестве второго важного фактора развития речи и словаря ребенка выступает речевая деятельность взрослых, а также их общение с ребенком. Общение взрослого с ребенком по началу носит преимущественно эмоциональный и односторонний характер, оно вызывает желание ребенка вступить в общение со взрослым, а также выразить свои потребности. В дальнейшем общение взрослых переходит на приобщение ребенка к знаковой системе посредством звуковой символики. Ребенок приобщается к речевой деятельности сознательно, приобщается к процессу общения посредством языка. Такого рода «подключение» осуществляется через простейшие формы речи, посредством использования понятных слов, которые связаны с конкретной ситуацией. В связи с данным обстоятельством развитие лексики дошкольника во многих аспектах определяется прежде всего социальной средой, в рамках которой ребенок и воспитывается. Возрастные нормы словарного запаса детей одного и того же возраста достаточно существенно различаются от уровня социального развития семьи, так как изначально словарь усваивается непосредственно в процессе общения [3].

В образовательных организациях, где воспитываются дети с нарушениями зрения, неуклонно растет число детей, которые нуждаются в организации дефектологической помощи и воздействия в плане их адекватного социального и интеллектуального развития. По окончании детского сада такие дети поступают в общеобразовательные школы и обучаются вместе с детьми, которые не имеют нарушений зрительного анализатора.

Авторы Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова, Т.В. Соколова в своих исследованиях указывают, что зрительная патология, выраженная в диагнозе «косоглазие» значительно затрудняет развитие познавательной сферы, ввиду зрительного дефекта информация формируется не точно, достаточно редуцирована, по насыщенности качеств бедна, затрудняется идентификация артикуляционного уклада речевого аппарата людей входящих с детьми с данной патологией в контакт, наблюдаются проблемы в понимании и использовании сложных пространственных предлогов, не в полной мере воспринимаются и строятся известные и новые формы слов и выражений, нередко авторы отмечают и общее комплексное недоразвитие всех структур языка согласно типологии нарушений речи и относится к группе общего недоразвития речи. А связанная монологическая речь как раз и является частью языкового развития [5].

О.В. Дорошенко, Т.В. Шевырева подчеркивают что зрительная патология по проведенным наблюдениям оказывает негативное влияние на общую работоспособность – она значительно снижается, на повышенную утомляемость – дети не могут относительно длительное время находиться

в состоянии активных умственных действий, при этом в ряде случаев отмечается повышенная так называемая «гиперактивность», которая не дает ребенку сосредоточиться, проявить усилие для достижения желаемого результата, авторы также подмечают «тенденцию к конфликтным ситуациям», бесцельные действия с играми и игрушками, отсутствием в отдельных случаях и возрастным навыкам игровых действий, общий низкий познавательный уровень, в связи с этим отсутствие желания вступать в коммуникативные контакты и говорить на «развернутом языке» [1].

Е.В. Караулова в своих исследованиях, рассматривая специфику развития связной речи у дошкольников с косоглазием и амблиопией отмечает проблемы понимания смысла прилагательных, обозначающих форму, цвет, величины, пространственные наречия, приставочных глаголов, а также ряда существительных, выделенные проблемы автор связывает с трудностями соотнесения предметного гнозиса, с редуцированными образами воспринятых объектов, неадекватными представлениями об окружающем мире, что привело в исследованиях автора к непониманию заданий и их выполнение связанных со сложными логико-грамматическими конструкциями: сравнительных и инверсионных характеристик. Отмеченная Е.В. Карауловой специфика проявления активной лексики наблюдается также в проблемах активизации предикативного и номинативного словаря, использования наречий, ошибками словообразования, нехваткой слов, в частности прилагательных, а также продуктивных грамматических категорий. Пропуски предлогов и нарушение порядка слов в предложениях [2].

В связи с данными обстоятельствами важными является диагностика и определение специфики развития данной категории детей в части развития их компенсаторного канала – развития связной монологической речи. Таким образом, с целью выявления специфики развития связной монологической речи у детей с нарушением зрения нами была подобрана диагностическая программа, в которую были включены следующие методики: «Выявление уровня развития навыков диалогического общения», предложенная М.М. Алексеевой, В.И. Яшиной; «Назови слова» Р.С. Немова; «Расскажи по картинке» Р.С. Немова; «Пересказ текста» (знакомой сказки или короткого рассказа) (В.П. Глухов); «Составление рассказа по серии сюжетных картинок» (В.П. Глухов).

Анализ полученных данных позволяет говорить о том, что у 40% детей с нарушениями зрения диагностируется сниженный уровень развития навыков диалогического общения. Дети характеризуются наличием нарушений в структурировании диалога, имеются проблемы неточности лексики, наличие грубых аграмматизмов, не позволяющих построить полноценный диалог, дети имеют низкий уровень активности, невнимательности и использования средств эмоциональной выразительности речи. Средний уровень сформированности диалогической речи диагностируется у 60% участников исследования, однако и эта категория детей с нарушением зрения имеют определенные неточности, сложности, затруднения и аграмматизмы при этом дети стараются вступать во взаимодействие, но в недостаточной степени используют невербальные средства общения. Однако большинство детей с нарушением зрения, принявших участие в нашем исследовании, имеют низкий уровень сформированности монологической и фразовой речи (80%). Дети затруднялись в назывании картинок, тогда как составляемые предложения по рисунку детьми носили преимущественно неточный, случайных характер. Недостаточный уровень

сформированности фразовой и монологической речи выявлен у одного участника исследования (20%).

Качественный анализ результатов исследования позволяет говорить о том, что большинство детей с нарушением зрения имеют общий недостаточный уровень речевого развития. Определено, что дети имеют средний уровень сформированности диалогического общения, имеют относительно наполненный объем активного словаря, способны к пересказу текста. Вместе с тем определенного сложности дети имеют при составлении рассказов по изображениям, что обуславливается в первую очередь характером нарушения.

Проектируя коррекционно-развивающую программу по развитию связной монологической речи у старших дошкольников с нарушением речи посчитали оптимальным выделить четыре этапа: *первый* пропедевтический (мотивационный) направлен на активизацию мотивационной и чувственной основы вербального (словесного) высказывания (с учетом совершенствования психических процессов, лежащих в основе чувственного познания: ощущений восприятий, представлений, мышления и т.д.); *второй этап* «накопительный» (информационно-содержательный), направленный на формирование речевой базы: накопления словаря (активизация различных частей речи), а также учитывая зрительную патологию и фрагментарность накопленных образов учили алгоритму рассматривая объекты (картин, различных изображений), с целью выделения главных, значимых объектов, предметов деталей, для развития последующего опыта описания предметов или явлений; *третий этап* – собственно практический направленный на формирование умения выстраивать связное монологическое высказывание различного характера описательное, повествовательное, пересказ или рассказ и т. п., отработывался композиционное построение высказывания: вводная, основная и заключительная часть высказывания, первоначально с использованием стандартных клише развернутого повествование, которые дети дошкольного возраста используют не активно например: «на картине изображен лес...», и для расширения словаря предлагалось: «сосновый бор», «ельник», «березовая роща», «дубрава» и т.д., а ребенку предлагалось выбрать более знакомое и подходящее по смыслу слово и продолжить рассказ, если ребенку не удавалось самостоятельно выполнить предложенное задание подключался педагог для решения поставленной задачи с помощью алгоритма активизации сенсорных(сохранных) каналов для формирования будущего связного высказывания. И наконец, четвёртый, заключительный этап – этап закрепления алгоритма подачи связного монологического высказывания в свободной самостоятельной развернутой речи.

Определяя содержательную часть программы по коррекции связной монологической речи старших дошкольников с нарушением зрения, мы выделили следующие направления образовательной деятельности с учетом включения как специалистов образовательной организации, так и родителей (законных представителей): обучение пересказу (т. е. воспроизведение по памяти прослушанного текста; обучение рассказыванию (т. е. составлению небольших по объему рассказов по картинке, предмету, сюжету, теме).

Таким образом, на наш взгляд, коррекция связной монологической речи старших дошкольников с нарушением зрения будет осуществляться эффективно.

Список литературы

1. Дорошенко О.В. Развитие связной речи старших дошкольников с нарушениями зрения: монография / О.В. Дорошенко, Т.В. Шевырева, И.В. Юганова. – М.: МОСА, 2010. – 154 с.
2. Караулова Е.В. Логопедическая работа по развитию связной речи у дошкольников с косоглазием и амблиопией на основе формирования восприятия, понимания и воспроизведения / Е.В. Караулова // Специальное образование. – №2 (50).
3. Лалаева Р.И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб., 2003. – 160 с.
4. Маркина Н.Ю. Сказки Радужной страны. Коррекционно-развивающая программа для детей с нарушением зрения / Н.Ю. Маркина // Логопед. – 2018. – №7. – С. 105–108.
5. Филичева Т.Б. Формирование связных высказываний у детей с первичной глазной патологией (косоглазием) и общим недоразвитием речи / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова, Т.В. Соколова // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – №4.

Балашова Ирина Федоровна
музыкальный руководитель

Леонтьева Наталья Владимировна
музыкальный руководитель

МБДОУ «Д/С №37 «Соловушка»
г. Старый Оскол, Белгородская область

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МНЕМОСХЕМ И МНЕМОТАБЛИЦ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МУЗИЦИРОВАНИЮ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

***Аннотация:** в статье особое внимание уделено проблеме развития речи детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи в процессе музыкальной деятельности, так как, помимо решения традиционных задач, музыкальные занятия направлены и на развитие речевой функциональной системы. Авторы предлагают использовать при обучении приемам игры на народной глиняной игрушке (старооскольской свистульке) мнемосхемы, что способствует развитию артикуляционной моторики, положительно влияет на качество речи детей-логопатов.*

***Ключевые слова:** нарушения в развитии речи, музицирование, народные традиции, приемы звукоизвлечения, развитие слухового внимания.*

Проблема воспитания и образования детей дошкольного возраста с нарушениями в развитии речи является весьма острой и актуальной на сегодняшний день. Как свидетельствует мировой и отечественный опыт, число детей-логопатов велико и неуклонно возрастает.

Внешний вид, специфика поведения детей с нарушением речи, как правило, соответствуют возрастным показателям. Однако часто ребенок моторно неловок, скован, присутствуют те или иные знаки левшества (неустоявшаяся или смешанная латерализация).

У этих детей быстро наступают признаки утомления, темп неравномерен, чаще снижен, особенно при работе с вербальными заданиями. На фоне утомления может проявляться как импульсивность, так и выраженная вялость, потеря интереса, незначительная несформированность регуляторных функций. В этом случае, контроль над собственными действиями снижается более заметно.

В нашем дошкольном учреждении функционируют две группы для детей с тяжелыми нарушениями речи (далее ТНР). Одной из главных задач при работе с детьми с ТНР мы считаем расширение интегративных связей, объединение усилий педагогов, медиков, детей и родителей в целях коррекции речевых нарушений.

Говоря о слаженной работе всех специалистов ДОУ при коррекции речевого дефекта у ребенка, хочется обратить особое внимание на совместную работу учителя-логопеда и музыкального руководителя.

Музыкальные занятия в группе компенсирующей направленности для детей с ТНР помимо решения традиционных музыкально-педагогических задач, направлены на развитие дыхания (физиологического и речевого), всех компонентов речи, слуховой функции, речевой функциональной системы, двигательной сферы, ручной и артикуляционной моторики, памяти, внимания, познавательных процессов, творческих способностей детей, воспитывают нравственно-эстетические и этические чувства.

Общеизвестно, что ведущей деятельностью детей дошкольного возраста является игра и что дети лучше запоминают то, что заинтересовало их, вызвало яркие эмоциональные переживания. Поэтому музыкальные игровые занятия являются эффективной формой коррекционно-педагогической работы. Музыка, затрагивая «чуткие струны сердца», вызывает эмоциональный всплеск радости, создаёт высокий благоприятный оптимизирующий фон занятия. Это способствует прочному запоминанию изучаемого материала и превращает систему занятий в радостный процесс познания, повышает речевую активность. Даже малообщительные, инертные дети начинают проявлять некоторую творческую инициативу, импровизацию, выдумку.

Музичирование для детей является увлекательной деятельностью, но стоит отметить, что наибольший интерес у детей вызывает игра на народных музыкальных инструментах, их яркое оформление, колоритный звук.

Знакомство с народными традициями, изучение народных инструментов способствует формированию у маленького человека национального самосознания. Ребенок осознает, что он является неотъемлемой частью своего общества, своей культуры. Народная музыка и музыкальные инструменты придают этому процессу социализации детей большую естественность. В этой связи для нас по новому открылись возможности «скокровища Приосколья» – старооскольской глиняной игрушки.

Особенностью старооскольской глиняной игрушки является живая наивность образа, мягкие пластичные формы, чистый глубокий звук свистулек.

Несмотря на простой характер свистульки, они по сей день используются в фольклорных ансамблях и являются полноценными музыкальными инструментами.

Совершенствование приемов звукоизвлечения при игре на свистулке включают в себя следующие компоненты:

- технику губ;
- технику языка;

- технику дыхания;
- пальцевую технику.

Под техникой губ понимается сила и гибкость мышц губ, то есть их выносливость и подвижность.

Технику языка характеризует его подвижность и четкость при выполнении любой атаки, гибкость при формировании выдыхаемой струи воздуха. Язык, исполняя роль клапана, открывает и прекращает доступ воздуха в инструмент, регулирует продолжительность отдельных звуков, что так же важно в работе по развитию речи с детьми-логопатами. Обучение детей приёмам звукоизвлечения активно способствует развитию артикуляционной моторики, что является альтернативной «гимнастикой» для губ и языка.

Техника дыхания предполагает развитость дыхательного аппарата, умение своевременно и в достаточном объеме производить вдох и совершать разнообразный, соответствующий характеру музыки выдох, что крайне важно для детей с нарушениями речи, поскольку развитие речевого дыхания является первоочередной задачей в работе по коррекции речи.

Под техникой пальцев подразумевается хорошо развитая их способность к быстрым, четким, как отдельным, так и согласованным действиям, что благотворно влияет на развитие мелкой моторики, двигательной координации, и как следствие, речи.

Научиться играть на свистулке может как самый маленький, так и самый взрослый, для этого необходимо освоить несколько приёмов.

У детей с нарушениями речи отмечается низкий уровень развития слухового внимания и восприятия. Приёмы игры для большей наглядности и заинтересованности детей мы представляем в виде мнемосхем, которые были разработаны с учётом возрастных и речевых возможностей детей:

1. Необходимо сделать первый вдох, сухим прикосновением губ дотронуться до свистковой части, сделать выдох (мнемосхема «Облако»).

2. Закрываем все дырочки и играем одним пальчиком, попеременно открывая и закрывая отверстие (мнемосхема «Домик»).

3. Одной рукой закрываем отверстия, второй «чешем бочок» свистулки (мнемосхема «Уточка»).

4. Одной рукой «чешем бочок», второй попеременно открываем и закрываем отверстия (мнемосхема «Птичка»).

5. Произносим звук «т» на каждое открытие и закрытие отверстий, при этом создаётся определённый ритм (мнемосхема «Трактор»).

6. Произносим звук «р» и попеременно открывается и закрывается отверстие (мнемосхема «Тигренок»).

7. Произносим звуки «тра-та-та, тра-та-та» («Ярмарочный присвист») и попеременно открываем и закрываем отверстия (мнемосхема «Трактор»).

Муниципирование на старооскольской игрушке мы синтезировали с хороводными, музыкально-дидактическими и словесными играми, разработав их содержание. Так, хороводная игра «Пастушок», в процессе которой дети определяют игрушку по звучанию, способствует развитию слухового внимания, фонематического слуха. А музыкально-дидактические игры «Следы», «Ритмы» развивают не только чувство ритма, но и формируют слоговую структуру речи. Музыкально-дидактическая игра «Музыкальные загадки» способствует обогащению словаря детей. Игры «Повторюшки», «Ладушки» развивают не только музыкальные способности, но и слухоречевую память, грамматический строй речи.

Работа по развитию речи сопряжена с необходимостью многократного повторения артикуляционных и словесных упражнений. Использование старооскольской игрушки помогает разнообразить упражнения, придаёт им форму игры, приносит детям эмоциональное удовольствие.

Доступность народных инструментов, привлекательность и легкость игры на них создают предпосылки для дальнейших занятий музыкой, формируют интерес к познанию мира музыки в разных его проявлениях.

Учёные выяснили, что даже обыкновенный свист полезен для здоровья. Он восстанавливает дыхание, меняет состав крови и тренирует мимические мышцы лица. А высокие нотки большинства свистков улучшают настроение, что, несомненно, является дополнительным положительным фактором, который влияет на качество речи детей-логопатов.

Список литературы

1. Радюхина Е.И. Методические рекомендации к реализации федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования – «Федеральный государственный стандарт дошкольного образования». – 2014.

2. Матяшкина О. Техника игры на свистульке. Видеоурок. 2016 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.youtube.com/watch?v=OZHIVgtE_aY

Батяева Светлана Вадимовна

учитель-логопед

ГБУ «Городской психолого-педагогический центр
Департамента образования и науки города Москвы»

аспирант

Институт специального образования и психологии

ГУОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

DOI 10.31483/r-98041

К ВОПРОСУ СФОРМИРОВАННОСТИ КОГНИТИВНЫХ ПРЕДПОСЫЛОК У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР

Аннотация: в статье анализируется проблема сформированности когнитивных предпосылок у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Автор дает краткую характеристику проблеме когнитивных нарушений, описание когнитивных функций. Проведено исследование на предмет оценки уровня сформированности когнитивных предпосылок у дошкольников. На основе сравнительного анализа определяются типы вероятностных прогнозов и степень их выраженности, обосновывается необходимость целенаправленной работы с детьми с ОНР в направлении стимулирования формирования когнитивных предпосылок, в частности в направлении формирования вероятностного прогнозирования.

Ключевые слова: дошкольники с ОНР, когнитивные предпосылки, вероятностный прогноз, антиципирующая модель.

Когнитивные нарушения по своей специфике представляют собой одну из наиболее актуальных проблем в детской неврологии, логопедии,

педагогике, психологии и других науках, встречаясь более чем у пятой части детей и подростков. Нарушение когнитивной деятельности приводит к трудностям в обучении, образовании, психоэмоциональным нарушениям. Как следствие, названные и другие факторы приводят к социальной дезадаптации детей и снижению качества их жизни. В этой связи проблема сформированности когнитивных функций является актуальной и научно значимой.

Когнитивные функции являют собой наиболее сложные функции головного мозга, посредством которых реализуется процесс рационального познания мира и обеспечивается целенаправленное взаимодействие с ним. Этот процесс включает в себя ряд ключевых компонентов, которые непосредственно связаны и взаимодействуют между собой, среди них: обработка и анализ информации, ее восприятие, запоминание, хранение, обмен информацией, построение и осуществление программы действий. С каждым из названных этапов познавательной деятельности связана конкретная когнитивная функция: восприятие, память, праксис, речь, управляющие функции, интеллект.

Основные когнитивные функции формируются в онтогенезе к 6–7 годам. более ранний возраст же характеризуется развитием когнитивных предпосылок. У детей с общим недоразвитием речи они сопровождаются рядом нарушений.

Стоит отметить, что тема сформированности когнитивных предпосылок у детей с различными нарушениями речи достаточно активно исследуется. Так, ученые Т.Д. Барменкова, А.П. Воронова, А.Н. Корнев, Р.Е. Левина, С.Н. Шаховская и др. в своих трудах указывают на связь речевых нарушений с незрелостью когнитивных операций, нарушением развития познавательных процессов. Особо отмечается десегментированность и когнитивная слабость речевой продукции, а также отсутствие ее структурированности и смысловой ценности.

Важное место в науке занимает тема развития способностей к построению вероятностных прогнозов, которая включает в себя не только речевую, но и довербальную стадию развития. Ученый В.П. Глухов, изучая когнитивные навыки у детей старшего дошкольного возраста с ОНР, отмечает, что наиболее трудными для детей с ОНР оказываются задания, результат выполнения которых преимущественно зависит от наличия способностей предугадать развитие какой-либо ситуации, наглядно представленной. Все же, проблема построения вероятностных прогнозов детьми с ОНР изучена мало, что подталкивает нас к уточнению генезиса этой способности у детей с ОНР в сравнении со сверстниками, речевая функция которых развивается нормально.

Для того, чтобы изучить состояние когнитивных предпосылок у детей с общим недоразвитием речи, в том числе в разрезе особенностей построения вероятностных прогнозов детьми дошкольного возраста названной категории, нами было проведено эмпирическое исследование.

Базой исследования стали дети, отобранные случайным образом в образовательных учреждениях г. Москва.

Общее количество участников: 180 детей, из них 120 дошкольников с ОНР различных уровней (по классификации Р.Е. Левиной) и 60 детей с нормальным развитием речи.

Методиками исследования стали: методика САТ (контурный вариант) Э. Криса в модификации Н.Я. Семаго, проективный тест «Рука» Э. Вагнера.

Материалами для первой методики послужили контурные изображения, где представлен один, два или несколько человек, не различимый по половозрастным характеристикам, и изображенный в условной манере. Однако, экспрессия жестов и позы, а также специфика расположения фигурок позволяет говорить о том, что на каждом изображении показана скорее конфликтная или сложная ситуация. Помимо стандартных карточек были использованы подобные изображения с подвижными схематическими моделями фигур изображенных персонажей. В процессе работы с детьми, им задавались такие вопросы, как: «Кто эти люди? Что они делают? О чем они думают? Что говорят?» и пр. тем детям, которые испытывают вербальные затруднения, предоставлялась возможность показать действия персонажей на подвижных моделях. Смысл показанного при необходимости уточнялся.

Анализируя результаты проведенного исследования первого диагностического задания, было выявлено, что дети с общим недоразвитием речи чаще показывали неумение в построении вероятностной модели прошлого или будущего, также давали формальные ответы на вопросы или вовсе отказывались отвечать. В общем виде представления о пантомимике у детей с ОНР находятся на весьма низком уровне, имея в своей основе ситуативный характер, часто привязаны к выполнению конкретных действий. Графически выраженность типов вероятностных прогнозов представлена на рисунке 1 и в таблице 1.

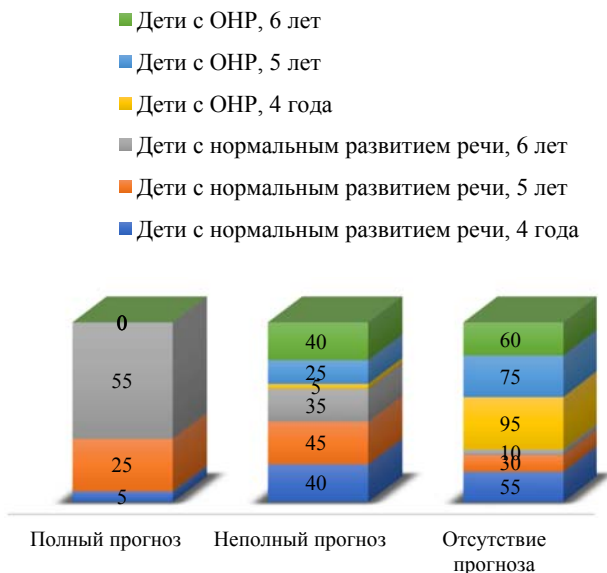


Рис. 1. Динамика выраженности типов вероятностных прогнозов (норма и отклонение)

Таблица 1

Степень выраженности типов вероятностны прогнозов
(норма и отклонение)

Категории детей – прогнозы	Дети с нормальным развитием речи, % – средн.	Дети с ОНР, % – средн.	Значимость различий
Полный прогноз	28,3	-	$\chi^2 = 32,96$ Различия значимы на уровне $p \leq 0,01$
Неполный прогноз	40	40	$\chi^2 = 6,44$ Различия значимы на уровне $p \leq 0,05$
Отсутствие прогноза	31,7	60	$\chi^2 = 40,79$ Различия значимы на уровне $p \leq 0,01$

Из полученных результатов обследования можно заключить, что, что дети с общим недоразвитием речи чаще, чем дети с нормальным развитием речи демонстрируют неумение построить вероятностную модель прошлого и будущего, ориентируясь на позу как на источник важной смысловой информации. Дети с нормальным развитием речи осуществляют преимущественно неполный тип вероятностного прогноза, причем это касается или прошлого, или будущего. Исследование полученных ответов дает понять, что для детей с ОНР поза персонажа привязана к какой-то конкретной ситуации, она малоизменчива и статична. В случае с детьми с нормальным развитием речи они передает в основном конкретную динамику событий, состояний и отношений. Стоит отметить, что данная группа детей чаще, чем дети с общим недоразвитием речи, воспринимали позу как сигнал о каком-то событии, его перспективах и первопричинах. Важно, что построение полной антиципирующей модели вызывает трудности у детей обеих групп. Данный факт, предполагается, обусловлен особенностями возраста респондентов и может быть объяснен недостаточным уровнем сформированности способности у дошкольников к антиципации.

С целью определения ошибок, которые допускали дети с ОНР, обратимся к результатам исследования по второй методике. В процессе реализации обследования по тесту «Рука» изучалось понимание детей смысла положения руки, т.е. имеет ли для них какое-либо значение жест, если да, то какой именно. Результаты показывают, что дети обеих групп придают положению руки разный смысл. Рассмотрим рисунок 2 и таблицу 2.

Анализ полученных результатов по второй методике позволяет нам заключить, что: общим стало то, что у обеих групп основной процент ответов относился к четвертому виду, при условии, что статистических различий между выборками не было выявлено. В этом случае, дети не видели в движении руки какого-то смысла и описывали ее как выполняющую физические упражнения. Небольшие различия были выявлены в ответах, отнесенных к пятому виду – указательному жесту.

■ Дети с нормальным развитием речи, 4 года ■ Дети с нормальным развитием речи, 5 лет ■ Дети с нормальным развитием речи, 6 лет
 ■ Дети с ОНР, 4 года ■ Дети с ОНР, 5 лет ■ Дети с ОНР, 6 лет

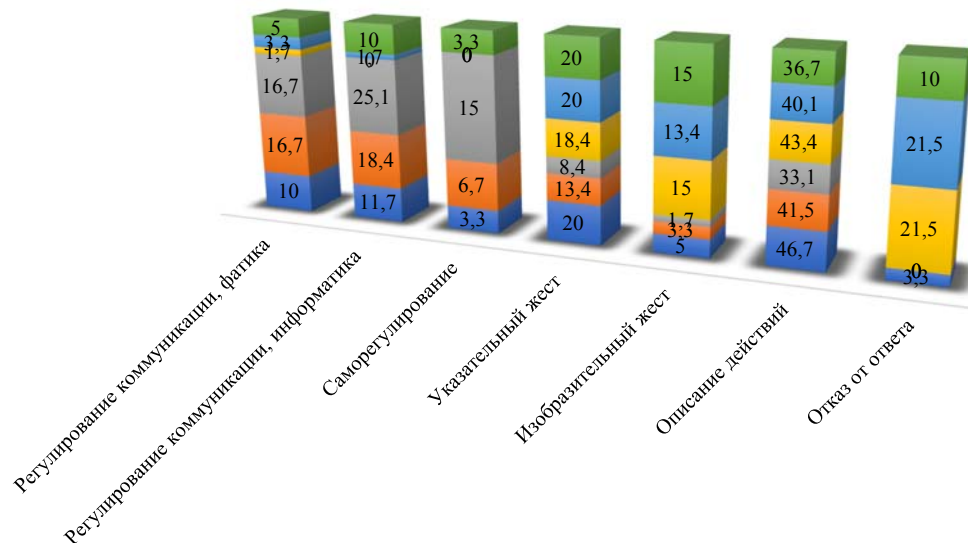


Рис. 2. Динамика выраженности типов интерпретации положения руки (норма и отклонение)

Таблица 2

Степень выраженности типов интерпретации положения руки
(норма и отклонение)

Категории детей – интерпретации	Дети с нормальным развитием речи, % – средн.	Дети с ОНР, % – средн.	Значимость различий
Регулирование коммуникации, фатика	14,5	3,3	$\chi^2 = 7,74$ Различия значимы на уровне $p \leq 0,01$
Регулирование коммуникации, информатика	18,4	3,9	$\chi^2 = 10,61$ Различия значимы на уровне $p \leq 0,01$
Саморегулирование	8,3	1,1	$\chi^2 = 5,78$ Различия значимы на уровне $p \leq 0,05$
Указательный жест	13,9	19,5	$\chi^2 = 1,27$ Различия значимы на уровне $p \leq 0,01$
Изобразительный жест	3,3	14,4	$\chi^2 = 7,63$ Различия значимы на уровне $p \leq 0,01$
Описание действий	40,5	40,1	$\chi^2 = 0,01$ Различия значимы на уровне $p \leq 0,01$
Отказ от ответа	1,1	17,7	$\chi^2 = 16,7$ Различия значимы на уровне $p \leq 0,01$

Максимальная разница была выявлена в количестве интерпретаций иных видов. Так, дети с нормальным развитием речи часто воспринимали положение руки как значимое, выражающее некий коммуникативный смысл. Одновременно с этим, они реже, чем представители второй группы детей, воспринимали руку как что-либо изображающую. Было и так, что дети с ОНР придавали положению руки особый смысл, демонстрировали несовпадение смысла и интерпретации.

Делая общий вывод, можно сказать, что по результатам проведенного тестирования дети обеих групп по-разному интерпретируют и воспринимают положение руки. В случае с детьми с нормальным развитием речи, положение руки воспринимается как жестовый сигнал, который выполняет конкретную информационную или коммуникативную функцию. А в случае с детьми с ОНР, более часто рука описывается как изображающая что-либо, или выполняющая какое-либо физическое упражнение.

Вывод: у детей с ОНР сформированность когнитивных предпосылок нарушена. Они часто допускают ошибки и неточности в понимании и восприятии социально значимой информации, неверно интерпретируют ее значение и неверно устанавливают зависимости и причинно-следственные связи. Полученные в результате исследования результаты лишний раз

подтверждают необходимость целенаправленной работы по стимулированию формирования когнитивных предпосылок у детей с общим недоразвитием речи.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Психология и учение о локализации психических функций. Основы дефектологии / Л.С. Выготский. – СПб.: Лань, 2003. – С. 619–628.
2. Глухов В.П. Исследование состояния связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием / В.П. Глухов // Дефектология. – 1986. – №6. – С. 73–78.
3. Курбатова Т.Н. Проективная методика исследования личности «Hand-test»: методическое руководство / Т.Н. Курбатова, О.И. Муляр. – СПб.: ГМНПП «ИМАТОН», 2001. – 64 с.
4. Методические рекомендации №31. Коррекция когнитивных нарушений у детей и подростков / под ред. Т.Т. Батышевой. – М.: ГБУЗ «Научно-практический центр детской психоневрологии Департамента здравоохранения города Москвы», 2016. – 25 с.
5. Семаго Н.Я. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. – СПб.: Речь, 2005. – 384 с.

Кокорева Оксана Ивановна

канд. пед. наук, доцент

Сурова Алёна Олеговна

студентка

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ОСОБЕННОСТИ ОРИЕНТИРОВКИ В ПРОСТРАНСТВЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация: в статье представлены результаты экспериментального исследования по ориентированию в пространстве у старших дошкольников, имеющих общее недоразвитие речи. Описана критериальная база, охарактеризованы уровни развития, предложена программа диагностики развития ориентировки в пространстве у старших дошкольников с общим недоразвитием речи и представлен анализ результатов ее реализации.

Ключевые слова: ориентировка в пространстве, дети старшего дошкольного возраста, общее недоразвитие речи.

Во всех областях человеческой деятельности существенную роль играет умение ориентироваться в пространстве. Воспринимая окружающую среду, человек осознает объективные свойства ситуации, в которой осуществляются его действия, и в соответствии с ней регулирует свое поведение. От уровня развития восприятия окружающего мира зависит точность действия в нем (С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев и др.).

В свою очередь, ориентировка ребенка в окружающей среде совершенствуется на основе развития восприятия и представлений о про-

странстве. Пространственные связи и отношения между предметами являются основным содержанием топографических представлений, используемых человеком для ориентировки на местности.

Исключительная значимость для детского развития своевременного формирования пространственных функций, их тесная взаимосвязь со становлением познавательной сферы неоднократно обсуждалась в научно-теоретических и прикладных исследованиях (Б.Г. Ананьев, А.Р. Лурия, А.А. Люблинская, Т.А. Мусейибова, Е.Ф. Рыбалко, Н.Я. Семаго и др.). Овладение пространственным восприятием, представлениями и ориентировкой значительно повышает результативность и качество предметно-практической деятельности, совершенствует сенсорные и интеллектуальные способности [1].

Восприятие пространства и ориентировка в нем предполагают высокое развитие не только сенсорного, но и моторного аппарата. В формировании пространственных представлений и способов ориентировки в пространстве участвуют различные анализаторы (кинестетический, слуховой, зрительный, осязательный). Ребенок, ориентируясь в пространстве, вначале принимает чувственную систему отсчета, то есть стороны собственного тела. В дошкольном возрасте дети учатся различать парно-противоположные направления, называть пространственные направления и усваивают словесные системы отсчета.

По мнению Н.Я. Семаго, любые нарушения становления ориентировки в пространстве в онтогенезе затрудняют формирование высших психических функций и препятствуют ходу нормального развития личности в целом. С другой стороны, нарушение механизмов пространственной ориентации является общей закономерностью отклоняющегося развития [2].

К числу важнейших задач работы с дошкольниками, имеющими общее недоразвитие речи (ОНР), относится развитие у них ориентировки в пространстве. Это необходимо для наиболее полного психического развития ребенка и подготовки детей к предстоящему школьному обучению. Отдельные аспекты проблемы ориентировки в пространстве у детей с ОНР рассматриваются в исследованиях Л.И. Беляковой, А.П. Вороновой, И.Н. Садовниковой, Л.С. Цветкова. Исследование ориентировки в пространстве у дошкольников с нарушением речи, подбор разнообразных и адекватных возрасту методик для своевременной диагностики, которая обеспечит организацию коррекционной работы на ранних этапах развития, является одной из важных задач специальной психологии и коррекционной педагогики.

Для исследования ориентировки в пространстве у детей старшего дошкольного возраста была использована комплексная методика, в качестве критериев развития ориентировки в пространстве были определены: умение ориентироваться на себе, от себя, от предмета в статике; умение ориентироваться в пространстве в двигательной деятельности; умение пользоваться пространственной терминологией при описании знакомых упражнений.

Диагностическое обследование состояло из 3 серий (по числу выделенных критериев), каждая из которых включала определенное количество заданий для наиболее полной характеристики каждого из перечисленных

выше критериев. Показателями развития ориентировки в пространстве являлись баллы, начисляемые за выполнение каждого из 9-и заданий по следующей шкале: 1 балл – задание выполнено правильно; 0,5 балла – задание выполнено частично правильно; 0 баллов – задание выполнено неправильно. Общая оценка уровня развития ориентировки в пространстве у детей осуществлялась по суммарным показателям за каждое из диагностических заданий по следующей шкале.

Высокий уровень: 9–7 баллов, характеризуется успешными показателями по всем критериям. Сформировано умение ориентироваться в основных направлениях пространства и определять пространственное расположение объектов по отношению к собственному телу. Ребенок способен абстрагироваться от собственного положения в пространстве и, пользуясь точкой отсчета «от объекта», устанавливать пространственные отношения между предметами. При вербализации пространственных отношений используется правильная и точная терминология.

Средний уровень: 6,5–3 балла характеризуются осознанным выполнением предлагаемых заданий, стремлением к достижению положительного результата, способностью анализировать, исправлять допущенные ошибки. Отмечается нечеткая дифференциации противоположных частей тела по оси право – лево. При определении местоположения объектов в направлении право – лево ребенку необходимо сначала найти соответствующие стороны на собственном теле. Ребенок не может абстрагироваться от собственного положения в пространстве и затрудняется в определении пространственных отношений между предметами «от объекта». Отмечаются ошибки и неточности в использовании пространственных терминов.

Низкий уровень: 2,5–0 баллов характеризуется многочисленными ошибками в ходе практической ориентировки. Ребенок затрудняется в использовании собственного тела как точки отсчета пространственных направлений и определении расположения объектов в пространстве относительно себя. Словесные обозначения пространственных отношений бедны и неточны.

В ходе экспериментальной работы определялись особенности развития ориентировки в пространстве у детей с ОНР (II и III уровни речевого развития). I серия диагностического обследования включала задания, направленные на выявление у детей навыков ориентировки на себе, от себя, от предмета в статике.

При выполнении задания на выявление знаний о левой и правой стороне своего тела к высокому уровню было отнесено 50%, к среднему – 30%, к низкому – 20% детей. При выполнении заданий на выявление умения определять предметы, стоящие справа – слева и сзади – спереди от ребенка высокий уровень, был диагностирован соответственно у 40% и 60%, средний – у 30%, низкий – у 30% и 10% детей. Значительно большие трудности вызвало задание на выявление умения определить предметы, находящиеся справа, слева от ребенка, стоящего напротив: высокого уровня диагностировано не было, средний и низкий составили по 50% детей. Уровень выполнения заданий оказался выше у детей III уровня речевого развития. Дети II уровня допускали больше ошибок.

2 серия диагностического обследования включала в себя задания, направленные на выявление у детей навыков ориентировки в пространстве в двигательной деятельности.

При выполнении задания на выявление умения совершать повороты направо (налево) по сигналу экспериментатора (без ориентира) высокого уровня диагностировано не было, средний и низкий составили по 50% детей каждый. При выполнении задания на выявление умения делать шаг в правую, левую сторону высокий уровень был диагностирован у 10%, средний – у 40%, низкий – у 50% детей. При выполнении заданий на выявление умения ориентироваться на себе при выполнении общеразвивающих упражнений двигательного действия к высокому уровню было отнесено соответственно 10% и 20%, к среднему – 40% и 50%, к низкому – 40% и 50% детей. Как и в серии I, уровень выполнения заданий оказался выше у детей III уровня речевого развития. Дети II уровня допускали больше ошибок.

3 серия диагностического обследования включала в себя задание, направленное на выявление у детей навыков использования пространственной терминологии. Высокого уровня диагностировано не было, средний и низкий составили соответственно 30% и 50% детей. Анализ данной серии показал, что дошкольники либо не владеют необходимой пространственной терминологией, либо владеют ею в недостаточной степени. В особой мере это касается детей II уровня, которые практически не использовали пространственную терминологию, заменяя слова движениями или жестами.

По общим итогам диагностики к высокому уровню было отнесено соответственно 10%, к среднему – 40%, к низкому – 50% детей.

Отмеченные в ходе эксперимента трудности ориентировки в пространстве связаны с несформированностью навыков дифференциации соответствующих направлений своего тела, отсутствием прочных связей этих признаков с соответствующими словесными обозначениями. Особенности развития ориентировки в пространстве у детей с ОНР определяются отрицательным влиянием речевого отставания на формирование словесных систем отсчета, что обуславливает трудности в практических действиях.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. Особенности восприятия пространства у детей / Б.Г. Ананьев. – М.: Просвещение, 1994. – 302 с.
2. Семаго Н.Я. Методика формирования пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста / Н.Я. Семаго. – М.: Айрис-пресс, 2007. – 112 с.

Комарова Алина Вадимовна

студентка

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ АРТ-ПЕДАГОГИКИ В ПРОФИЛАКТИКЕ НЕВРОТИЧЕСКИХ СТРАХОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

***Аннотация:** в статье поднимается тема профилактики детских страхов. Обосновывается использование средств арт-педагогики как одного из действенных направлений работы по профилактике страхов.*

***Ключевые слова:** профилактика, страх, арт-педагогика.*

Сегодня можно заметить тенденцию к повышению числа детей со страхами, это, в свою очередь, приводит к актуализации изучения средств профилактики детских страхов. Для гармоничного развития личности ребёнка немаловажно правильно реализовать выбор методов, которые помогут в формировании и развитии психики дошкольника и профилактике детских страхов, при этом принимая во внимание его индивидуально-личностные особенности.

Проблематика детских страхов притягивает к себе внимание многих ученых – специалистов самых разных направлений. Особенности страхов в детском возрасте исследовали А.И. Захаров, В.И. Гарбузов, Б.Г. Херсонский, С.В. Дворяк, С.Г. Файберг и другие.

В психологическом словаре А.В. Петровского определению «страх» даётся такая характеристика – это эмоция, возникающая в ситуациях угрозы биологическому или социальному существованию индивида и направленная на источник действительной или воображаемой опасности [9, с. 132].

В современных исследованиях А.И. Захарова страх понимается как аффективное (эмоционально заостренное) отражение в сознании человека конкретной угрозы для его жизни, самочувствия и благополучия [2, с. 67].

Детские страхи в большинстве своём начинают выражаться в дошкольном возрасте, когда ребенок наиболее восприимчив и чувствителен к окружающему миру. Он впитывает в себя всю окружающую его информацию о мире. В самом общем виде чувство страха появляется как реакция организма на действие угрожающего, потенциально травмирующего стимула. Подобными стимулами или раздражителями могут стать боль, испуг, болезнь, конфликты и неудачи.

Следует отметить, что страх, как и другие неприятные эмоции (гнев, стыд, стресс), не является однозначно опасной эмоцией. Ведь страх также имеет определяющее значение для психического развития ребенка. По мнению А.И. Захарова, страх – это своеобразное средство познания окружающего мира, которое приводит к более критичному и избирательному отношению к ней.

Среди страхов выделяется такая группа, как невротические. В основании невротических страхов лежат психические потрясения и травмы,

**242 Дошкольное образование в ракурсе современных
методологических подходов и возрастных ценностей детей**

непонимание взрослыми детских возрастных проблем, жестокость обращения, разногласия в семье, мнительность родителей. Из-за этого страхи могут приобретать патологический характер.

Детские страхи и их профилактика – это вопрос, с которым сталкиваются многие родители, воспитатели. Страхи, которые удалось преодолеть в детстве, не будут тревожить взрослого. Вне зависимости от того, чем вызвана и как выражается боязнь, нужна своевременная профилактика страхов [6, с. 108]. Она содействует снижению эмоционального напряжения детей, облегчению, а порой и полному освобождению от страхов.

Одно из действенных направлений работы по профилактике страхов у детей – это арт-педагогика. «Возможности искусства по отношению к ребенку с проблемами связаны прежде всего с тем, что оно является источником новых позитивных переживаний ребенка, рождает новые креативные потребности и способы их удовлетворения в том или ином виде искусства» [7, 86 с.]. Арт-педагогика помогает погружаться в проблему страха на столько, насколько дошкольник готов к ее переживанию.

Для преодоления страхов можно применять изобразительную деятельность. Она используется при создании положительной мотивации, помогает побороть страхи, создать ситуацию успеха, а также развивает фантазию, используя различные материалы для работы.

Благодаря рисованию дети проявляют свои эмоции. Рисунок ребенка отражает его увлечения, интересы, особенности характера и может служить своеобразным «зеркалом» его переживаний. Именно поэтому профилактика с помощью рисунка является наиболее эффективной. При изображении объекта, который вызывает боязнь, уменьшается уровень тревоги, связанный с ожиданием чего-то страшного. Нарисованный страх – это что-то уже произошедшее, а значит, неопасное, поэтому дошкольник не будет бояться своего рисунка. Это, в свою очередь, приводит к ослаблению травмирующего значения страха.

Преодоление страхов – это комплекс мер психологического и педагогического воздействия, из которых также можно отметить сказкотерапию и музыкотерапию.

Рассматривая сказкотерапию, можно увидеть, что она понижает уровень тревожности, страха, помогает развивать творческое воображение, изменить отношение к себе, всё это говорит о профилактических свойствах сказкотерапии. Сказкотерапевты А.М. Михайлов и Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева отмечают, что данное средство коррекции имеет широкий спектр воздействия на дошкольников.

Отличительная положительная черта сказок для применения их в коррекции страхов у детей состоит в том, что присутствует естественность разворачиваемой сюжетной линии, отсутствие прямых нравоучений. В символическом образе дошкольник в сказках переживает проблемные ситуации, через которые проходит в жизни. Важным также в сказкотерапии является то, что в сказке, как правило, зло всегда бывает наказуемо, и даже из плохих поступков можно вынести хороший урок.

Многие учёные считают, что в детском возрасте одним из эффективных средств коррекции страхов может быть музыкотерапия. Музыка оказывает сильное воздействие на формирование и развитие человека, она

может передавать и смену настроений, тревоги, переживания и другие эмоциональные состояния.

Музыка оказывает огромное влияние на психофизическое развитие детей дошкольного возраста, также музыкотерапию применяют во многих местах мира для профилактики и лечения.

Таким образом, использование средств арт-педагогики помогает в профилактике невротических страхов.

Список литературы

1. Петровский А.В. Краткий психологический словарь / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – М.: Политиздат, 2005. – 431 с.
2. Захаров А.И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка / А.И. Захаров. – М.: Просвещение, 2003. – 115 с.
3. Изотова Е.И. Эмоциональная сфера ребенка: теория и практика / Е.И. Изотова, Е.В. Никифорова. – М.: Академия, 2004. – 278 с.
4. Медведева Е.А. арт-педагогика и арт-терапия в специальном образовании / Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссарова [и др.]. – М.: Академия, 2001. – 248 с.

Кондрашова Светлана Александровна

студентка

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА С ТРЕВОЖНЫМИ ДЕТЬМИ 5-6 ЛЕТ

***Аннотация:** в статье рассматривается проблема тревожности у детей старшего дошкольного возраста. Представлены особенности, проявления тревожности детей, причины возникновения тревожности у детей старшего дошкольного возраста. Описаны негативные последствия тревожности, влияющие на развитие ребенка. Раскрываются гендерные особенности проявления тревожности у детей 5–6 лет. Приведены результаты исследования уровня тревожности у детей старшего дошкольного возраста. Описаны развивающие мероприятия по снижению уровня тревожности у детей старшего дошкольного возраста.*

***Ключевые слова:** тревожность, детская тревожность, старший дошкольный возраст, страх.*

В современном обществе интенсивные социально-экономические изменения, к сожалению, усилили тенденции к увеличению тревоги и беспокойства у подрастающего поколения. Известно, тревожное чувство у взрослых людей на эмоциональном и мыслительном уровне передается детям. В стране все больше отмечается рост семей неблагополучных в социально-психологическом и экономическом аспектах, поэтому у большинства детей дошкольного возраста стал фиксироваться повышенный уровень тревожности. Следовательно, проблема очень актуальна на современном этапе развития общества.

Тревожность в старшем дошкольном возрасте имеет свои особенные формы проявления. По сравнению со взрослыми у детей старшего дошкольного возраста в большей степени выражены эмотивно-психологические и физиологические проявления тревожности. Данные явления обусловлены физической и психической незрелостью детей 5–6 лет, а также повышенной восприимчивостью к воздействиям окружающей среды и ситуациям вызывающих стрессовое состояние [1, с. 63]. Психологи отмечают следующие особенности проявления тревожности у дошкольников: чувство неуверенности; подавленность; постоянное чувство беспокойства; мышечное напряжение; низкая самооценка; пугливость; растерянность; раздражительность. В подобных случаях возникают достаточно серьезные проблемы в общении детей как со сверстниками, так и со взрослыми. Тревожный ребенок не уверен в своих силах, часто безынициативен, несамостоятелен в решении своих проблем, инфантилен, внушаем со стороны близкого окружения. При усиленной тревожности у детей возникает постоянное чувство страха, что ведет развитию невротических черт и самое главное неуверенности в себе [4, с. 85].

В исследованиях В.А. Горяниной раскрываются гендерные различия проявления тревожности у старших дошкольников. В старшем дошкольном возрасте мальчики и девочки реагируют по-разному на время приближения поступления в школу: у одних детей это вызывает чувство тревоги, у других же чувство радости. В 5 лет отклонения в поведении у мальчиков становятся более заметными, чем у девочек. Они легко расстраиваются, часто проявляют обидчивость и ранимость. Девочки более возбудимы, капризны, пытаются быть в центре внимания [2, с. 126].

На основе анализа психолого-педагогической литературы были выявлены факторы возникновения и развития тревожности у старших дошкольников.

Основной причиной возникновения детской тревожности являются неблагополучные детско-родительские отношения, неправильные подходы к воспитанию детей, недостаток внимания со стороны матери, излишняя строгость, завышенные требования со стороны родителей, авторитарный стиль общения.

Диагностика выявления тревожности у детей старшего дошкольного возраста осуществлялась с использованием трех проективных методик. По методике Г.П. Лаврентьевой, Т.М. Титаренко «Определение уровня тревожности» были получены следующие результаты: высокий уровень тревожности наблюдается у 3 детей (20%); средний уровень тревожности у 4 детей (33%); низкий уровень тревожности у 7 детей (46%). По результатам методики М.З. Дукаревич «Несуществующее животное» высокий уровень тревожности наблюдается у 3 детей (20%); средний уровень у 4 детей (33%); низкий уровень у 7 детей (46%). По результатам методики «Кактус» высокий уровень тревожности наблюдается у 4 детей (26%); средний уровень у 5 детей (33%); низкий уровень у 6 детей (40%).

Для снижения уровня тревожности у детей была разработана и реализована программа, целью которой являлось создание психолого-педагогических условий для снижения уровня тревожности. В программе представлены упражнения на дыхание и релаксацию. Также игровые ситуации с целью снижения тревожности, игры на повышение самооценки.

После проведения развивающих мероприятий у детей уровень тревоги значительно снизился. У детей стало меньше проявляться физиологические признаки высокого уровня тревожности, они стали более уверенными и инициативными.

Исходя из результатов исследования, тревожность у детей относительно обратима при проведении специально организованной коррекционно-развивающей работы.

Список литературы

1. Астапов В.М. Тревожность у детей / В.М. Астапов. – М.: Когито-Центр, 2008. – 240 с.
2. Веккер Л.М. Психические процессы. Т. 1 / Л.М. Веккер. – Л., 1981. – 145 с.
3. Горянина В.А. Психология общения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Горянина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 416 с.
4. Коломенский Я.Л. Диагностика и коррекция психического развития дошкольников / под ред. Я.Л. Коломенского, И.А. Ванько. – Минск: Университет, 1997. – 273 с.

Кузнецова Алена Тимофеевна

бакалавр, студентка
ФГБОУ ВО «Хакасский государственный
университет им. Н.Ф. Катанова»
г. Абакан, Республика Хакасия

Научный руководитель

Добря Марина Яковлевна

канд. филол. наук, доцент
Институт непрерывного педагогического образования
ФГБОУ ВО «Хакасский государственный
университет им. Н.Ф. Катанова»
г. Абакан, Республика Хакасия

ИГРОВЫЕ ПРИЕМЫ КОРРЕКЦИИ РИТМИКО-ИНТОНАЦИОННОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ

Аннотация: формирование ритмико-интонационной стороны речи – одно из ведущих направлений коррекционной работы с детьми, имеющими различные нарушения речи. В статье приводится комплекс игровых упражнений, построенный на основе эмпирического исследования особенности развития просодической стороны речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР третьего уровня.

Ключевые слова: ритмический рисунок речи, диагностика ритмического восприятия и воспроизведения речевого высказывания, коррекция ритмико-интонационной стороны речи, игровые упражнения в логопедической работе.

Одним из главных качеств хорошей речи является её ритмическая выразительность. Кроме того, на производство речи влияет способность воспринимать и воспроизводить её ритмический рисунок. Часто эта

способность бывает нарушена у детей с речевыми нарушениями, поэтому важно увидеть степень нарушения восприятия и воспроизведения ритма и построить комплексную коррекционную работу по преодолению не только речевых, но и моторных нарушений [1].

Изучению данной проблемы отводится достаточно большое количество трудов таких авторов, как Е.И. Исенина, М.М. Кольцова, Л.В. Антакова-Фомина и другие, которые отмечают взаимосвязь и взаимозависимость речевой и моторной деятельности, поэтому при наличии речевого дефекта у детей особое внимание необходимо обратить на стимулирующую роль тренировки тонких движений пальцев. Данный вопрос интересен не только с позиции теории, но и практики.

В последнее время встречается все больше сложных детей, часто в одной группе оказываются дети с тяжелыми нарушениями речи, ЗПР, когнитивными нарушениями, а также аутизмом. У данной категории детей наряду с речевыми нарушениями есть проблемы с координацией, общей и мелкой моторикой, восприятием.

Исследования Е.М. Хватцева, Е.Ф. Собонович, Р.И. Мартыновой показали, что при просодических нарушениях страдает фонематическое восприятие, артикуляционная моторика и звукопроизношение. Наиболее продуктивным методом коррекции речевых нарушений вышеперечисленные авторы считают использование игровых упражнений. Поэтому возникла необходимость включать в работу логопедов игры, которые помогают детям контролировать свою двигательную активность, развивать когнитивную активность и речь.

Для выстраивания системы работы по коррекции ритмико-интонационной стороны речи у детей с общим недоразвитием речи 3 уровня, введения в систему работы индивидуально ориентированных упражнений необходимо опираться на особенности сформированности у детей навыков овладения интонационным рисунком речи.

В нашем исследовании мы ставили цель – выявить особенности развития просодической стороны речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР третьего уровня и опытно – экспериментальным путем обосновать эффективность использования методов и приемов для снижения частоты нарушения просодической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Исследование проводилось на базе дошкольного образовательного учреждения «Елочка» г. Черногорска в течение четырех месяцев. В ходе работы было обследовано 10 детей.

В качестве основы для диагностики использовали существующие методические приемы, описанные в работах Е.Ф. Архиповой, О.И. Лазаренко [2]. Методики обследования были адаптированы с учетом возрастных особенностей старших дошкольников и направлены на выявление уровня сформированности ритмоинтонационного компонента речи, выявление особенностей восприятия и воспроизведения интонации и логического ударения.

Диагностика ритмического восприятия и воспроизведения включала:

– беседу с ребенком с целью наблюдения и фиксации речевых ошибок. Часто дети неправильно ставят ударение в словах, либо могут не говорить слова, а произносить отдельные слоги (начальные или ударные). Если

ребенок не произносит целиком слово, значит нарушена слоговая и ритмическая структура слова. В предложении могут быть пропуски предложений, слов (неудержание количества слов);

- задание на воспроизведение ритмического рисунка: просим ребенка посчитать сколько ударов было; просим ребенка воспроизвести такое же количество ударов; просим ребенка повторить ритмический рисунок;

- обращаем внимание на моторное развитие ребенка: как ходит, умеет ли делать подскоки, не подволакивает ли ногу.

Критерием оценки выступала балльная система подсчета речевых некорректностей: 2 балла присваивались за верное выполнение задания, 1 балл – за правильный ответ только после повторного воспроизведения предложения; 0 баллов – неверный ответ, повтор инструкции и предложения неэффективен.

По окончании диагностики было выявлено нарушение ритмико-интонационной стороны речи у 9 из 10 обследованных детей. В недостаточной степени у детей сформирован ритмоинтонационный компонент речи, при определении ритмического рисунка речи дети руководствуются ее смысловой, а не ритмической организацией. Значительные затруднения вызывало у детей восприятие повествовательной интонации и воспроизведение восклицательной интонации. Дети допускали ошибки в определении логического ударения, приходящегося на начало или конец высказывания, и ошибки при воспроизведении логического ударения, особенно в начале и середине высказывания.

Ритмический рисунок включает в себя артикуляционные и интонационные способности, что предполагает формирование слуховых, зрительных и произносительных умений в широком смысле слова.

С целью коррекции ритмической стороны речи дошкольников с ОНР третьего уровня на логопедических занятиях была организована комплексная работа по преодолению речевых нарушений, которая включала следующие компоненты.

Дыхательные упражнения. Работа по ритмизации речи начинается всегда с тренировки правильного дыхания. Правильное дыхание оптимизирует газообмен и кровообращение, вентиляцию всех участков легких, массаж органов брюшной полости, способствует общему оздоровлению и улучшению самочувствия. Оно успокаивает и способствует концентрации внимания. Тренировка делает глубокое медленное дыхание простым и естественным, регулируемым произвольно.

Дыхательные упражнения всегда должны предшествовать самомассажу и другим заданиям. Основным является полное дыхание, то есть, сочетание грудного и брюшного дыхания. Выполнять упражнения нужно сначала лежа, потом сидя, затем стоя. Пока ребенок не научится дышать правильно, рекомендуется класть одну руку на грудь, другую на живот для контроля за полнотой движений.

Массаж и самомассаж, который включал массаж рук (потереть ладони, погреть ручки до чувства тепла; помассажировать ушки); массаж рук от кисти до плеча и обратно с тыльной и с внутренней стороны руки.

Ритмическая артикуляционная гимнастика под счёт. Использовались такие упражнения, как: «Часики», «Часики с глазами», «Качели».

Упражнения для развития мелкой моторики. Данные виды упражнений стимулируют речевые зоны головного мозга. Очень полезны пальчиковая гимнастика и различные упражнения на соединение слова и движения в заданном ритмическом рисунке.

При работе над с ритмом как основой речи необходимо опираться на все каналы восприятия: слух, зрение, кинестетику. В логопедической практике активно используются игровые упражнения на одновременное развитие речи и движений. Ниже представлены примеры игр и упражнений.

«Перекрестные шаги». Цель данного упражнения – развитие крупной моторики.

«Игры с декоративными камешками». Цель – стимуляция и выравнивание эмоционального фона, предпосылки развития чувства ритма, коммуникативных навыков, развитие фонематического восприятия. Игра включает такие задания: 1) на заданный звук: логопед говорит звук, ребенок кладет камушек; 2) ребенку необходимо положить столько камушек, сколько раз он услышит хлопки; 3) на заданные звуки, например, на звук А, класть красный камушек, на звук У – зеленый. Логопед произносит: АУ, УА, АУА, и т. п.; 4) на заданное слово, например «два», логопед считает 123, 321, 213, 321 ..., а ребенок, услышав слово «два», кладет камушек.

Игра «Лифт» на дифференциацию звуков, например Ц и Ч: на звук Ц, ребенок кладет синий камушек, на звук Ч – зеленый, чтобы добраться до верхнего этажа.

Выкладывание камешков на заданные слоги. Ребенок говорит слоги, например, «па – ма» и выкладывает гирлянду на слог «па» – зеленый камешек, на слог «ма» – белый. Затем можно усложнять: добавлять третий слог, со стечением согласных, на дифференциацию звука, например «м»: слово «хотим» – хо – зеленый камешек, ти – белый, м – синий камешек, еще плюс топает или хлопаем на проблемный звук. (Примечание: лучше задействовать обе руки).

Упражнения с барабаном. Цель: развитие чувства ритма, мелкой моторики, слуха. Упражнения включают игровые задания: 1) постучать указательными пальцами по барабану; 2) постучать двумя мизинчиками по барабану; 3) постучать указательным и средним пальцем по барабану под счет; 4) прохлопать ритмический рисунок на барабане; 5) проговаривание слогов со стечением согласных с помощью ударов по барабану. Например, «КЛА – КЛО – КЛЫ», на звук, «К» – стучим левой ладонью или пальчиком любым одной руки, на звук «ЛА» – стучим правой ладонью или пальцем правой руки и т. д.

Использование хлопков, топотков для развития фонематического слуха, чувства ритма, коррекции речи: прохлопывание или протопывание ритмов по образцу; прохлопывание и протопывание сложно произносимого слова, например, слово сковорода; прохлопывание скороговорок; хлопать на заданный звук, проговаривая стихотворение; хлопать по разным частям тела, при этом счет прямой – обратный, или трудно произносимое слово, скороговорку. Например, 1- хлопаем в ладоши, два – правой рукой хлопаем по груди, три – левой рукой хлопаем по груди, три – хлопаем правой ладонью по правому колену, четыре – хлопаем левой ладонью по левому колену, пять – топает правой ногой, шесть – топает левой ногой.

Различные игры по типу: слово соответствует определенному движению [4].

1. Упражнение «Лягушка». Лягушка (кулак) хочет (ребро) в пруд (ладонь), Лягушке (кулак) скучно (ребро) тут (ладонь).

Игра на отработку определенного звука. Например, на звук «р» – игра «Трубы – травы – кедры».

трубы – трубы (стучим одновременно двумя кулачками по столу);

травы – травы (стучим одновременно двумя ладонями по столу);

кедры – кедры (кулачки перед собой и стучим ими друг об друга).

Чередуем последовательность.

2. Игра «Том – ком – дом». На слово «Том» руками ребенок растягивает щеки в улыбке, на слово дом – держит руки над головой, имитируя крышу, ком – смыкает ладошки между собой, как будто ком. Чередуем последовательность.

Для работы над коррекцией ритмико-интонационных структур речи в настоящее время эффективными признаются комплексы упражнений с кинезиологическими мячами. Цель данных упражнений: оптимизация мозговой деятельности, развитие моторики и мышц кисти, координации глаз – рука, развитие чувства ритма, выработка усидчивости, закрепление грамматики. В число данной группы упражнений входят:

Счет с мячом (сколько цифр, столько и бросков).

Проговаривание трудных слов с мячом: например, ребенок пропускает звук «М», делаем на нем акцент, включая в упражнение слово «комната». «КО» – (один бросок – ловим) – «М» (второй бросок – ловим) – «НА» (третий бросок – ловим) – «ТА» (четвертый бросок – ловим).

Проговаривание заданных звуков с использованием двух мячей: например: на «А» бросок в пол левой рукой – ловим мяч этой же рукой, на «У» правой рукой бросок в пол и ловим этой же рукой. «Ау – ау, уа – уа».

При проведении игрового комплекса, направленного на коррекцию интонационной выразительности, мы соблюдали следующие правила:

– каждое последующее упражнение должно опираться на предыдущее;

– игры и задания должны быть доступны для детей;

– необходимо учитывать индивидуально-возрастные особенности детей.

Составленный нами комплекс игр и упражнений, направленных на развитие интонационной стороны и ритмического рисунка речи у детей с общим недоразвитием речи, будет полезен как родителям, так и педагогам образовательных учреждений.

Список литературы

1. Артемова Е.Э. Формирование просодики у дошкольников с речевыми нарушениями / Е.Э. Артемова. – М.: МГТУ им. М.А. Шолохова, 2008. – 123 с.
2. Лазаренко О.И. Диагностика и коррекция выразительности речи детей / О.И. Лазаренко. – М.: ТЦ «Сфера», 2009. – 64 с.
3. Лопатина Л.В. Логопедическая работа по развитию интонационной выразительности речи дошкольников: учебное пособие / Л.В. Лопатина, Л.А. Позднякова. – СПб.: НОУ «Союз», 2006. – 151 с.
4. Развиваем речь ребенка с помощью стихов / под ред. Е.В. Васильевой. – М.: Сфера, 2018. – 64 с.

Левченко Любовь Юрьевна

педагог-психолог

МАДОУ «Д/С №1 «Капитошка»

г. Таганрог, Ростовская область

ДИАГНОСТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ВЫЯВЛЕНИЯ ДЕТСКОЙ ОДАРЕННОСТИ

Аннотация: в статье представлена диагностическая модель выявления детской одаренности, раскрыто содержание деятельности педагога на каждой из четырех ступеней обследования, предложен диагностический инструментарий.

Ключевые слова: детская одаренность, диагностическая модель, диагностический инструментарий.

Детский возраст – период развития способностей и становления личности. Это время глубоких интегративных процессов в психике ребенка на фоне ее дифференциации. Уровень и широта интеграции определяют особенности формирования самого явления – детская одаренность. Поступательность этого процесса, его задержка или регресс определяют динамику развития одаренности. Как доказывает практика, в ДОО представляется возможным выявлять и развивать следующие виды детской одаренности: интеллектуальную, художественно-изобразительную, музыкальную, артистическую и спортивную.

Для выявления одаренных детей в условиях ДОО разработана *четырёхступенчатая диагностическая модель*: на *первой ступени* – проводится *предварительный поиск* (сбор предварительной информации о ребенке). На *второй* – *оценочно-коррекционной* специалист уточняет, конкретизирует полученную информацию на этапе поиска.

На *третьей ступени* проводится *самостоятельная оценка* (психодиагностическое обследование, получение дополнительных знаний о проявлении одаренности).

На *четвертой ступени* проводится *заключительный отбор* (выбор целевой группы, информирование о их наличии и построение прогноза развития).

При реализации диагностической модели выявления одаренных детей необходимо учитывать: актуальный уровень развития одаренности, достигнутый на данном возрастном этапе; особенности конкретных проявлений одаренности, связанные с попытками их реализации в определенных видах детской деятельности; потенциальные возможности ребенка.

Следует отметить, что сложность реализации диагностической модели заключается в ее многоаспектности, длительности процесса выявления одаренности и многократности обследования с использованием множества психодиагностических процедур.

Для работы по выявлению одаренных детей в рамках диагностической модели привлекаются педагог-психолог, воспитатели, родители, эксперты в определенной детской деятельности (инструктор по ФК, музыкальный руководитель).

В рамках диагностической модели выявления детской одаренности предлагается следующий диагностический инструментарий:

С детьми:

1. Тест креативности П. Торренса «Дорисуй фигуры».
2. Тест Векслера диагностика структуры интеллекта (детский вариант).
3. Методика «Прогрессивные матрицы Дж. Равена».
4. Методика В.С. Юркевич «Дерево желаний».
5. Методика Т. Марцинковской «Два домика».
6. Система испытаний-заданий Бинэ-Симона.

С педагогами:

1. Тест В.С. Юркевич «Насколько вы разбираетесь в проблеме воспитания одаренности?»
2. Опросник экспертной оценки одаренности для дошкольников (А.А. Лосева).
3. Анкета профессиональной позиции педагога как воспитателя (само-оценка).
4. Экспресс-анкета «Одаренный ребенок».
5. Опросник экспертной оценки одаренности для дошкольников Дж. Рензулли, Р. Хартман, К. Каллахэн.

С родителями:

1. Методика «Карта одаренности».
2. Методика «Определение склонностей ребенка».

После проведения диагностического обследования вся информация по результатам проведенной работы поступает в психолого-педагогический консилиум ДОУ. По результатам психолого-педагогического обследования у ребенка определяются вид детской одаренности, после чего ведущим специалистом создаются условия для дальнейшего развития выявленных предпосылок детской одаренности: разрабатывается индивидуальная программа сопровождения одаренного ребенка.

Основными условиями выявления и сохранения детской одаренности являются: внимательное отношение к особенностям психики ребенка, тактичный подход к его индивидуальности со стороны взрослых.

Список литературы

1. Бине А. Измерение умственных способностей / А. Бине; пер. с франц. М. Владимировского. – СПб.: Союз, 1999. – 432 с.
2. Савенков А.И. Ваш ребенок талантлив. Детская одаренность и домашнее обучение / А.И. Савенков. – Ярославль: Академия развития, 2002. – 352 с: ил. – (Семейная педагогика).
3. Сковороца В.О. Интеллект + креатив: развитие творческих способностей дошкольников / В.О. Сковороца. – Ростов н/Д: Феникс, 2009. – 219 с. – (Мир вашего ребенка).
4. Что такое одаренность: выявление и развитие одаренных детей. Классические тексты / под ред. А.М. Матюшкина, А.А. Матюшкиной. – М.: ЧеРо, Омега-Л, МПСИ, 2008. – 368 с.

Слюсарская Татьяна Вадимовна

канд. психол. наук, доцент

Рыбникова Анна Вячеславовна

студентка

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

ОСОБЕННОСТИ ТВОРЧЕСКОГО ВОООБРАЖЕНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы развития воображения, в частности творческого воображения, анализируются особенности развития воображения и творчества в дошкольном возрасте, приведена специфика развития творческого воображения у дошкольников с амблиопией и косоглазием, предложены пути развития творческого воображения у детей исследуемой категории.

Ключевые слова: воображение, творческое воображение, старшие дошкольники, амблиопия, косоглазие.

Становление и развитие творчески направленной личности является одной из важных задач психолого-педагогической теории современного образования. Формирующееся при условии активности, воображение, являясь важнейшей стороной жизни человека, выступает как феномен, выделяющий человека из мира животных. Начиная с раннего онтогенеза, у ребенка проявляется потребность самовыражения, самопроявления, часто реализующаяся через творчество. Ребенок начинает мыслить творчески, хотя способность к проявлению творчества в воображении не является необходимым для выживания процессом. Творческое осмысление является одним из способов активного познания мира, и именно оно делает возможным прогресс как отдельного индивида, так и человечества в целом.

Воображение как психический процесс всегда связывали с творческой деятельностью, с сознанием чего-то оригинального, нового. В период активного формирования этого процесса воображения нужно способствовать его развитию, так как в более старшем возрасте это сделать будет намного сложнее. Для детей, с которыми не занимались развитием процесса воображения, характерен низкий интерес к занятиям, направленным на развитие творческой деятельности, отмечается отсутствие способности фантазировать самостоятельно. Развитое творческое воображение является неотъемлемой составляющей успешной личности. Психологи считают, что воображение, вероятнее всего, присущая лишь человеку способность. Воображение помогает нам понять вещи, которых нет в нашей окружающей действительности или вообще не существует. Воображение дает нам возможность смотреть на вещи с других точек зрения и сопереживать другим. Позволяет создавать собственное мировоззрение, снижает чувство неуверенности, расширяет опыт и мысли [1].

Творческое воображение предполагает создание новых ранее не встречающихся образов, получаемых без опоры на готовое описание или

условное изображение. Творческое воображение помогает человеку намного проще и интереснее проживать свою жизнь, оно начинает свое развитие с более простых конфигураций и переходит к более сложным. Это непростой по своему составу процесс, сложность в исследовании творчества приводит нередко к ошибочным взглядам касательно происхождения его характера и абсолютно редко встречающегося явления. Самостоятельное создание человеком новых образов заключается именно в работе творческого воображения. Творческое воображение имеет практическую пользу и ценность для людей и общества в целом. С помощью воображения человек может проявлять свои желания, мысли и мечты. Творческое воображение надо формировать с ранних лет, создавая благоприятные условия в различных видах деятельности для данного психического процесса, в первую очередь надо создавать условия там, где без воображения невозможно существовать [6].

Уже в дошкольном возрасте дети активно осваивают способы и приемы творческого воображения. Ребенок преобразует уже известные ему образы, а не создает новые, в результате чего использует приемы, соответствующие творческому воображению (антропоморфизация, агглютинация, гиперболизация и др.). Благодаря этому, образы принимают эмоциональный, богатый, разнообразный, познавательный, пронизанный личностный смысл. Изучая процесс творческого воображения, О.М. Дьяченко подчёркивает идею о том, что творческое воображение связано с неопределенностью познаваемой ситуации, с существенной новизной, разрешить которую можно с помощью большого количества разнообразных способов. Воображение старших дошкольников характеризуется высоким уровнем эмоциональной окрашенности образов. Дети стараются примерить на себя яркие, эмоционально насыщенные роли, что объясняется настоящими чувствами, которые испытывает ребенок. Воображение помогает дошкольникам освоить суть действий человека, построить целостный образ какого-либо явления или события. Оно повышает интенсивность внимания и способствует концентрации ума [2].

Т.А. Репина считает, что воображение старших дошкольников характеризуется устойчивостью замыслов и целенаправленностью, при этом увеличивается продолжительность игры на одну тему, и она становится детально спланированной. С появлением новых, более сложных видов деятельности, с изменением содержания и форм общения ребенка с окружающими, особенно со взрослыми, возникает целенаправленность воображения [4].

Что же касается творческого воображения дошкольников с нарушением зрения, то по данным исследований Л.И. Солнцевой, они демонстрируют более низкие результаты, недоразвитие отдельных компонентов воображения, а также выявляются специфические особенности: стереотипность образов, подражательность и стремление к заимствованиям. В основном создание новых сюжетов затруднено, дети часто используют образы памяти [5].

Определяя методическую основу исследования, мы обратились к исследованиям В.П. Ермакова, который указывает на необходимость создания специальных стимульных материалов для детей с нарушениями зрения учитывающие принципы построения, унификации реконструкции изображений. При построении стимульного материала с целью обследо-

вания детей с нарушениями зрения необходимо было обратить внимание на несколько положений, которые должны учитываться психологом при выборе и адаптации методик для нормально видящих детей: это соблюдение в изображениях пропорциональности соотношений по величине в соответствии с соотношениями реальных объектов; соотношение с реальным цветом объектов и высокий цветовой контраст (80–95%); более четкое выделение ближнего, среднего и дальнего планов и др. [3].

Таким образом, организуя наше диагностическое обследование, мы выбрали инструментарий, включающий: «Дорисовывание кругов» Т.С. Комарова; «Три слова» О.М. Дьяченко; «Придумай игру» Р.С. Немова; «Нарисуй что-нибудь» Р.С. Немова; «Дорисовывание фигур» О.М. Дьяченко, которое, на наш взгляд, будет способствовать наиболее точному установлению уровня развития творческого воображения. Также методика даст наиболее полное и точное представление о развитии творческого воображения детей с патологией зрения на основе выделенных нами уровней: низкого, среднего и высокого.

Исследование проводилось в центре образования г. Тулы, в обследовании принимали участие дети в возрасте 6 лет, имеющие сходный диагноз (косоглазие и амблиопия) и остроту зрения (в пределах от 0,8 до 0,2 на лучше видящем глазу).

Результат проведенной диагностики выявил, что воображение и, в частности, творческое у детей данной категории находится на низком уровне развития. Подтвердилось предположение о том, что творческое воображение является ведущим у детей старшего дошкольного возраста, но в силу нарушения зрения имеет качественное своеобразие, что проявляется в схематичности, стереотипности деятельности, бедности содержания воображаемых образов, размытости представлений, сложности в создании воображаемой ситуации. Специально организованная коррекционно-развивающая работа, которая будет способствовать преодолению имеющихся недостатков и развитию творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.

Результаты нашего диагностического этапа позволили осуществить разработку коррекционной программы, направленной на развитие творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения. В основу легли исследования и разработанные ею программы О.М. Дьяченко с использованием элементов «Нетрадиционных техник рисования в детском саду». Комплекс коррекционных занятий предполагал постепенное развитие творческого воображения на основе освоения нетрадиционных техник изобразительной деятельности, понимание выразительных средств каждой техники, умение составлять целостный образ, обогащать художественный опыт. Для того, чтобы работа проходила плодотворно и интересно для всех, создавались условия для ощущения комфорта, значимости каждого ребенка в коллективе, успешности. Занятия состояли из 3 частей: подготовительная, основная, заключительная. Подготовительная часть занимает 10% занятия, в нее входит приветствие детей, активизация работы воображения, настрой на предстоящую работу. Основная часть занимала 75% занятия, в ней проходило знакомство с определенной нетрадиционной техникой рисования, решалась основная задача по развитию творческого воображения. Заключительная

часть занимает 15% занятия, включает игры и упражнения на расслабление, выстраивание партнерских отношений, подведение итогов деятельности, обмен впечатлениями, обсуждение самых ярких моментов занятия.

Таким образом, коррекционно-развивающая работа позволяет осуществить коррекцию развития творческого воображения дошкольников с амблиопией и косоглазием.

Список литературы

1. Абдурахманова А.У. Воображение как психологическая основа творчества / А.У. Абдурахманова, Т.А. Шуруха // Экономика и социум. – 2017. – №2 (33). – 140 с.
2. Дьяченко О.М. Развитие воображения дошкольника: методическое пособие для воспитателей и родителей / О.М. Дьяченко. – М.: Мозаика-Синтез, 2007. – 128 с.
3. Ермаков В.П. Основы тифлопедагогики: развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения: учеб. пособие для вузов / В.П. Ермаков, Г.А. Якунин. – М.: Владос, 2000. – 238 с.
4. Репина Т.А. Социальная психология дошкольника: учебное пособие / Т.А. Репина, Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса. – М.: Мозаика-Синтез, 2016. – 352 с.
5. Солнцева Л.И. Психология детей с нарушениями зрения (детская тифлопсихология) / Л.И. Солнцева. – М.: Классик-Стиль, 2006. – 256 с.
6. Шрагина Л. Творческое воображение. Формирование и развитие: учебное пособие / Л. Шрагина. – М.: Солон-пресс, 2019. – 204 с.

Яковлева Ольга Борисовна

педагог-психолог

Данилогорская Ольга Евгеньевна

учитель-логопед

МАДОУ г. Мурманска №91

г. Мурманск, Мурманская область

ПРОЕКТИРОВАНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ РЕБЕНКА С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Аннотация: в статье представлен алгоритм построения индивидуальной образовательной траектории воспитанника дошкольного образовательного учреждения с особыми образовательными потребностями. Рассматриваются особенности индивидуальной коррекционно-развивающей программы как механизма продвижения ребенка по индивидуальной траектории образования в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования.

Ключевые слова: воспитанники с особыми образовательными потребностями, психолого-педагогическое сопровождение, психолого-педагогический консилиум, индивидуальная образовательная траектория, индивидуальная коррекционно-развивающая программа, образовательные достижения.

Концептуальной основой реализации федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования выступает прин-

цип деятельностного подхода. Данный принцип предполагает наличие системы планируемых личностных образовательных достижений (результатов): определение уровня актуального развития и прогнозирование перспектив развития воспитанников. Такой подход позволяет проектировать образовательную среду, адаптированную к потенциальным возможностям ребенка, обеспечивает выстраивание индивидуальной образовательной траектории, ориентированной на зону ближайшего развития.

В контексте психолого-педагогического сопровождения развития дошкольников с особыми образовательными потребностями нам представляется логичным понимание индивидуальной образовательной траектории как системы специальных образовательных условий (изменений) создаваемых в конкретном образовательном учреждении с целью удовлетворения особых образовательных потребностей ребенка.

Данная система выстраивается с точки зрения долгосрочной перспективы (продвижение в направлении целевых ориентиров развития дошкольника), прогнозирования долгосрочных результатов, распределение ресурсов необходимых для достижения образовательных целей.

Индивидуальная образовательная траектория – индивидуальный путь развития на долгосрочную перспективу, который конкретизируется в индивидуальном образовательном маршруте.

Индивидуальный образовательный маршрут определяет конкретные цели, которые необходимо реализовать в указанные сроки (краткосрочная перспектива, как правило, четыре – шесть месяцев), средства, способы, инструменты решения задач, основанием выбора которых являются индивидуальные образовательные достижения ребенка, особенности его личностного развития.

Индивидуальный образовательный маршрут – это детализированный путь, предполагающий временную реализацию.

С учетом такого понимания в статье представлен опыт работы нашего дошкольного учреждения с фокусом на индивидуальном образовательном маршруте, как инструменте реализации индивидуальной образовательной траектории воспитанника группы компенсирующей направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи.

Мы представим проектирование индивидуальной образовательной траектории как технологию, пошагово.

Первый шаг связан с получением психологической службой дошкольного учреждения запроса. Запрос может поступить от воспитателей группы по результатам педагогической диагностики, которые позволяют выявить детей, испытывающих значительные трудности в освоении программы, или демонстрирующие способности, яркий и глубокий интерес к какой-либо деятельности. По результатам педагогического обследования делается вывод о необходимости комплексной поддержки развития ребенка.

Запрос может быть сформирован педагогом-психологом на основе рекомендаций территориальной психолого-медико-педагогической комиссии на занятия ребенка не только с учителем-логопедом, но и с педагогом-психологом.

Второй шаг – проведение диагностики, целью которой выступает оценка динамики развития ребенка, личностных образовательных результатов.

Диагностируемые педагогом-психологом параметры должны быть соотнесены с направлениями развития ребенка, т.е. с образовательными областями программы дошкольного образования. Изучаются те личностные достижения ребенка, которые формируются в разных видах детской деятельности образовательными средствами. Модуль первичной диагностики ориентирован на возрастные новообразования в каждой психологической сфере.

При подборе диагностического инструментария специалистами психологической службы дошкольного учреждения необходимо отбирать методики, которые носят сквозной характер, т.е. дают возможность сопоставления данных не только на начало и после окончания коррекционной работы, но и отследить возрастную динамику.

Диагностические материалы должны предполагать не только получение количественных параметров (уровней, баллов, процентов), а что особенно важно в отношении детей с особыми образовательными потребностями, получение качественных характеристик, изучаемого процесса, явления, что позволяет определить индивидуальное своеобразие развития ребенка.

Данные первичной диагностики заносятся в индивидуальный профиль в виде графика, что позволяет видеть зону трудностей ребенка.

Данные выносятся на первичный психолого-педагогический консилиум учреждения, на котором специалисты коллегиально решают хватит ли информации о ребенке. По каким направлениям достаточно информации, какие направления требуют углубленного изучения.

Третий шаг – проведение углубленной диагностики, которая направлена на те функции, которые показали недостаток развития. При диагностике необходимо выяснить высший уровень возможностей – тот момент, на котором ребенок самостоятельно справляется с заданием. Это позволяет активизировать компенсаторные возможности.

Так как точное понимание того, что нарушено и как нарушено, – основа для разработки и реализации индивидуальных форм поддержки развития ребенка, выработки тактики работы, то для углубленной диагностики привлекаем специалистов других учреждений. Как правило, это специалисты медицинского профиля – невролог, психиатр, медицинский психолог.

Четвертый шаг – вторичный консилиум, на котором собирается статус ребенка, интерпретируются данные углубленной диагностики.

На этом этапе начинается коллективное уточнение индивидуальной образовательной траектории ребенка. Коллегиально принимается решение о том, какие специалисты, будут привлечены, определяется профессионального поле деятельности (система задач) каждого из специалистов, обеспечивающих образование ребенка с особыми образовательными потребностями, условия реализации образовательной траектории. Определяются на длительную перспективу.

Образовательная траектория, как путь по достижению отдаленной цели, разделяется на последовательные взаимосвязанные шаги – систему задач на краткосрочную перспективу, 2–2,5 месяца работы. Краткосрочная перспектива определит содержание индивидуального образовательного маршрута. Таким образом, содержательный аспект индивидуальной

образовательной траектории будет представлен индивидуальным образовательным маршрутом.

При разработке индивидуального образовательного маршрута важно соотнести содержание образовательных областей программы дошкольного образования и коррекционно-развивающих задач, поэтому диагностические данные и коррекционно-развивающие задачи маршрута определены по образовательным областям для всех специалистов. Это также помогает специалистам сопрягать свои программы индивидуальной коррекционно-развивающей работы с ребенком.

Обязательной составной частью индивидуального образовательного маршрута являются рекомендации для родителей по созданию среды для ребенка дома, по взаимодействию с ребенком в семье (например, рекомендации по организации свободного времени, поддержке интересов ребенка и др.).

Структура индивидуального образовательного маршрута представлена в приложении.

Пятый шаг – реализация индивидуального образовательного маршрута. Для того что бы маршрут был реализован составляется комплексная коррекционно-развивающая программа, которая носит модульный характер и включающая педагогический модуль (план индивидуальной работы с ребенком воспитателей группы и учителя-логопеда); психологический модуль (индивидуальная программа коррекционно-развивающей работы педагога-психолога).

Комплексная коррекционно-развивающая программа выступает технологическом средством реализации индивидуального образовательного маршрута и продвижения ребенка по образовательной траектории.

Данный этап также предполагает проведение промежуточной диагностики. Данные которой также обсуждаются специалистами, реализующими индивидуальный образовательный маршрут, и принимается коллегиальное решение или о продолжении работы в выбранном направлении или о необходимости уточнения маршрута, внесении изменений в содержание индивидуальной программы.

Шестой шаг включает итоговую диагностику, обобщение наблюдений за динамикой развития ребенка.

Заключительный этап – рефлексия. На основе данных итоговой диагностики проводится анализ реализации задач сопровождения ребенка. Этот этап становится либо заключительным в реализации индивидуального образовательного маршрута, либо стартовым в коррекции других проблем ребенка.

Таким образом, реализуя задачи индивидуального образовательного маршрута, специалисты обеспечивают освоение ребенком определенной дидактической единицы, продвигая его по образовательной траектории в направлении целевых ориентиров дошкольного образования.

Приложение

Структура индивидуального образовательного маршрута

Дата заполнения:

I. Общие сведения.

Ф.И.О. ребенка.

Дата рождения.

Возрастная группа.
 Заключение и рекомендации ТПМПК, ППк.
 Наличие у ребенка инвалидности.
 Медицинские данные.
 Срок реализации.

II. Индивидуальная карта ребенка (особенности развития ребенка по данным психолого-педагогической диагностики).

Образовательные области	Характер трудностей		
	воспитатели	учитель-логопед	педагог-психолог
Социально-коммуникативное развитие			
Познавательное развитие и т. д.			

III. Создание специальных образовательных условий.

Задачи коррекционно-развивающей работы					
Направления развития Специалисты	Социально-коммуникативное развитие	Познавательное развитие	Речевое развитие	Художественно-эстетическое развитие	Физическое развитие
Учитель-логопед					
Педагог-психолог					
Воспитатели					
Инструктор по физической культуре					
Музыкальный руководитель					

IV. Планируемые результаты коррекционно-развивающей работы.

Цель коррекционно-развивающей работы	Индивидуальные планируемые результаты на период	Специалист	Результативность		
			начало	середина	конец

V. Планируемые результаты освоения образовательных областей.

Образовательные области	Индивидуальные планируемые результаты на период	Результативность		
		начало	середина	конец
Социально-коммуникативное развитие				
Познавательное развитие и т. д.				

Согласие родителей (законных представителей) ребенка: ознакомлены и согласны с индивидуальным образовательным маршрутом.

Дата _____.

Подписи _____.

Воспитатели:

Подписи _____.

Специалисты ППк дошкольного учреждения:

Подписи _____.

Список литературы

1. Авдулова Т.П. Психолого-педагогическое сопровождение реализации Федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного образования (ФГОС ДО) / Т.П. Авдулова [и др.]. – М.: Владос, 2016. – 316 с.
2. Давкуш Н.В. Особенности разработки индивидуального образовательного маршрута ребенка дошкольного возраста / Н.В. Давкуш // Гуманитарные исследования. – 2016. – №1 (10). – С. 84–86.
3. Логинова Ю.Н. Понятия индивидуального образовательного маршрута и индивидуальной образовательной траектории и проблема их проектирования / Ю.Н. Логинова // Библиотека журнала «Методист». – 2016. – №9. – С. 4–7.
4. Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов детей дошкольного возраста: методика и практический опыт реализации: сборник методических материалов / сост. О.А. Блохина – Калининград: Издательство Калининградского областного института развития образования, 2018. – 103 с.: ил.
5. Свирская Л.В. Расширение образовательных возможностей детей дошкольного возраста как организационно-педагогическая проблема поддержки процесса индивидуализации образования / Л.В. Свирская // Вестник Новгородского государственного университета. – 2012. – №70. – С. 45–48.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА КАДРОВ ДЛЯ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ И КОЛЛЕДЖЕЙ

Банникова Марина Сергеевна
магистрант

Декина Елена Викторовна
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ПРАКТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ ОКАЗАНИЯ РАННЕЙ ПОМОЩИ СЕМЬЯМ, ИМЕЮЩИМ ДЕТЕЙ СО МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

Аннотация: *ранняя помощь детям с нарушениями развития – один из приоритетов современной социальной политики. Формирование профессиональной основы помощи детям с нарушениями развития и их семьям требует обновления содержания и форм работы. В статье рассматривается тема подготовки специалистов психолого-педагогического профиля. Практическая подготовка таких специалистов необходима как для развития и укрепления самого профессионального сообщества, так и для расширения возможностей оказания действенной помощи нуждающимся детям, повышения ее доступности.*

Ключевые слова: *подготовка специалистов, ранняя помощь, семья с детьми с нарушениями в развитии.*

Ранняя помощь – это комплекс медицинских, социальных и психолого-педагогических услуг, предоставляемых длительно и непрерывно на междисциплинарной основе, направленных на раннее выявление детей целевой группы, содействие их оптимальному развитию, формированию физического и психического здоровья, включения в среду сверстников и интеграцию в общество, сопровождения и поддержки семьи, повышение компетентности родителей (законных представителей) [3].

Ранняя помощь развивается последовательно с 70-х годов прошлого века, пройдя эволюционный путь от доминирования медицинской реабилитации детей-инвалидов и детей с ограничениями жизнедеятельности к развитию разнообразных методов психолого-педагогической коррекции. С середины 80-х гг. XX в. формируется убеждение, что более эффективны в работе с семьями с детьми с ОВЗ – программы, направленные на раннее вмешательство и помощь всей семье, т.е. семейно-центрированные услуги [4]. Такая помощь предусматривает вовлечение и активное участие

семьи в процесс оказания ранней помощи, смещение акцентов на укрепление позиции родителей, их обучение развитию функциональных навыков в повседневной жизни [2].

Применительно к детям с ОВЗ семейно-центрированный подход раннего вмешательства разрабатывается в зарубежной (М. Гуральник, К. Данст, М. Селигман, К. Тривелт и др.) и отечественной (А.А. Кукуруза, Л.В. Самарина и др.) литературе.

Концепция раннего вмешательства предлагает новые теоретические представления и практические подходы к пониманию проблем и потребностей детей раннего возраста с нарушениями развития, а также их семей [1]. К ключевым характеристикам можно отнести следующие:

- системная ранняя помощь направлена на ребенка и его семью, призвана обеспечить улучшение функционирования, психического и физического здоровья ребенка, его семьи как решающего ресурса его развития;

- специалисты ориентируются на потребности семьи в улучшении функционирования ребенка в повседневной жизни и потребности ребенка в овладении жизненно важными навыками;

- для развития потенциала семьи происходит смещение фокуса внимания от «коррекции» к «поощрению»; от «экспертизы» к «сотрудничеству»; от подходов, основанных на «дефиците», к подходам, основанным на «сильных сторонах»; от «профессионально-центрированного» – к «семейно-центрированному» подходу. Консультирование происходит с применением научения родителей приемам и способам развития ребёнка в естественных жизненных ситуациях;

- специалисты ранней помощи определяют потребности детей, нуждающихся в улучшении развития и функционирования [8]. Среди них: психолог (социально-эмоциональное развитие ребенка, взаимодействие и формирование отношений с близким взрослым, психическое здоровье ребенка и семьи); специальный педагог (развитие познавательных способностей и игры), логопед (развитие коммуникации и речи); физический терапевт (развитие у ребенка навыков мобильности); эрготерапевт (навыки самообслуживания и бытовой жизни); педиатр (влияние состояния здоровья, функций и структур организма на развитие и функционирование ребенка; соматическое здоровье); социальный педагог (влияние факторов окружающей среды на развитие и функционирование ребенка; помощь семье в усилении факторов, содействующих развитию ребенка).

В последнее десятилетие развитие ранней помощи в мире привело к возникновению и активному развитию новой специальности с квалификацией «специалист в сфере ранней помощи детям и семьям» [9]. Это обусловлено рядом причин:

- 1) увеличение количества детей, имеющих сочетание нарушений в нескольких областях функционирования, что подразумевает оказание им помощи одновременно несколькими специалистами [6]. Специалист в сфере ранней помощи детям и семьям способен организовать работу в соответствии с потребностями ребенка и семьи;

- 2) маленький ребёнок научается в естественной среде, в ежедневных жизненных ситуациях, что требует оказания помощи в домашних условиях [5]. В этой связи оказание услуг ранней помощи переориентируются на помощь семье в формате домашнего визитирования одного специалиста;

3) ведущим принципом оказания услуг ранней помощи является семейно-центрированность с установлением и поддержанием зачастую долговременных отношений сотрудничества и партнерства с ребенком и семьей [7]. Для построения таких отношений семье удобнее выстраивать взаимодействие с одним специалистом.

В Тульском регионе сформировано профессиональное сообщество специалистов ранней помощи, насчитывающее более 60 специалистов, которые осваивают на практике эффективные подходы и технологии помощи детям и семьям, обмениваются практическим опытом. Однако ввиду значительного роста семей, нуждающихся в получении услуг ранней помощи, актуальна проблема дефицита специалистов, оказывающих эти услуги.

Актуально начать практическую подготовку специалистов помогающей сферы в студенческие годы, когда формируются основы профессионального мировоззрения, индивидуальность, в том числе в будущей профессии; осуществляется знакомство с современными подходами и технологиями помощи детям с множественными нарушениями, овладение базовыми методами и приемами. При этом важно обратить внимание на пробу себя в будущей профессии, приобретение собственного практического опыта помощи детям и семьям, полученного студентами в процессе совместной работы с квалифицированными специалистами в реальной практической работе с детьми в рамках практики, стажировки, добровольческой деятельности. Теоретические и практические аспекты подготовки дают возможность осознанно приобщиться к профессиональной деятельности, получить заинтересованных специалистов для расширения системы ранней помощи семье.

Цель проекта «Практическая подготовка специалистов для оказания помощи детям с множественными нарушениями развития» – расширение возможностей оказания доступной помощи детям с множественными нарушениями развития в Туле и Тульской области посредством практической подготовки студентов психолого-педагогических направлений и их вовлечения в практику помощи.

Проект предусматривает:

- отработку модели специализированной практической подготовки студентов квалифицированными специалистами ассоциации «Содействие» на основе современных подходов и технологий помощи с доказанной эффективностью (тренинги, коллоквиумы, участие в супервизиях);
- отработку стратегии и форм привлечения студентов к практике оказания помощи детям с множественными нарушениями на базе служб ранней помощи региона (участие в процедурах ранней помощи, в домашнем визитировании) – на базе служб ранней помощи ассоциации «Содействие»;
- организацию дистанционной и очной практики студентов в отделе милосердия, освоение на практике подходов и технологий развивающего ухода – совместно с Головеньковским ДДИ.

В период реализации проекта были организованы и проведены следующие мероприятия:

- проведение специалистами ассоциации «Содействие» практических занятий и тренингов для студентов по современным подходам и технологиям помощи детям с множественными нарушениями развития;
- проведение цикла вебинаров с целью освещения технологий развивающего ухода помощи детям с тяжелыми множественными нарушениями

ниями развития – для студентов, специалистов служб ранней помощи Тулы, Новомосковска, Алексина, Ефремова и др.;

- организация стажировки студентов на базе службы ранней помощи ассоциации «Содействие»;

- участие заинтересованных студентов в практике домашнего визитирования в семьи с детьми с нарушениями развития в Туле совместно со специалистами ассоциации «Содействие»;

- проведение дистанционной и очной формы сопровождения студентов в рамках стажировки.

Представим результаты проекта:

- привлечение студентов к практике ранней помощи позволило расширить круг общения детей целевых групп, обогатить среду взаимодействия и разнообразить деятельность детей – игровую, коммуникативную, двигательную, – что способствует более продуктивному развитию жизненно важных функциональных навыков;

- вовлечение студентов в реальную практику оказания ранней помощи детям на основе современных подходов и технологий;

- участие студентов в работе с детьми с множественными нарушениями развития и их родителями стало новым ресурсом психологической поддержки родителей целевых групп, облегчения их напряжения, обусловленного постоянной включенностью в уход за ребенком и нестабильностью здоровья, улучшению эмоционального и физического состояния, психологического климата в семьях.

Опыт реализации проекта позволяет утверждать, что при закреплении опыта подготовки студентов путём организации волонтерской практики система помощи детям с ОВЗ, детям-инвалидам получит хорошо подготовленных, компетентных, широко осведомленных, прогрессивно мыслящих специалистов по работе с детьми со множественными нарушениями развития и другими особенностями, воспитанных на идеях гуманизма и сотрудничества, профессиональной требовательности и ответственности.

Список литературы

1. Ермолаева Е.Е. О ранней помощи детям и их семьям [Текст] / Е.Е. Ермолаева // Аутизм и нарушения развития. – 2017. – Том 15, №2. – С. 4–18.

2. Жиянова П.Л. Семейно-центрированная модель ранней помощи детям с синдромом Дауна [Текст] / П.Л. Жиянова. – М.: Благотворительный фонд «Даунсайд Ап», 2014. – 248 с.

3. Методические рекомендации по организации услуг ранней помощи детям и их семьям в рамках формирования системы комплексной реабилитации и абилитации инвалидов и детей-инвалидов (утв. Министерством труда и социальной защиты РФ 25 декабря 2018 г.) // Гарант.ру [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/72046220/> (дата обращения: 02.04.2021).

4. Мухамедрахимов Р.Ж. Подготовка профессионалов для системы ранней помощи детям и семьям в Российской Федерации [Электронный ресурс] / Р.Ж. Мухамедрахимов, Л.В. Самарина // Вестник практической психологии образования. – 2020. – Том 17, №2. – С. 106–117.

5. Самарина Л.В. Современный этап развития ранней помощи в Российской Федерации [Текст] / Л.В. Самарина // Социальное развитие: регион 24. – 2018. – №2. – С. 60–63.

6. Селигман М. Обычные семьи, особые дети: системный подход к помощи детям с нарушениями развития [Текст] / М. Селигман, Р. Дарлинг. – М.: Терфин, 2009. – 365 с.

7. Старобина Е.М. О развитии ранней помощи в Российской Федерации [Текст] / Е.М. Старобина, В.В. Лорер // Педагогическое образование в России. – 2019. – №2. – С. 107–113.

8. Старобина Е.М. Формирование системы ранней помощи детям и их семьям в Российской Федерации / Е.М. Старобина, В.В. Лорер, О.В. Владимировна // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2020. – №40 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-no-40/book-app/the-formation-of-the-system-of-early-help-to-children-and-their-families-in-the-russian-federation> (дата обращения: 23.04.2021).

9. McWilliam R.A. Routines-based early intervention supporting young children and their families / R.A. McWilliam. – Baltimore: Paul H. Brookes, 2010.

Бобровникова Наталия Сергеевна

преподаватель, ассистент

Стешенко Василиса Васильевна

студентка

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ВЫУЧЕННАЯ БЕСПОМОЩНОСТЬ: АКТУАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Аннотация: в статье рассматривается проблема выученной беспомощности личности педагогов, раскрываются ее психологические особенности и проявления. Раскрыта сущность понятия выученной беспомощности и его история. Затронута тема формирования выученной беспомощности у педагогов. В статье описан термин «генерализация». Проанализированы симптомы выученной беспомощности как с психологической стороны, так и с физиологической. Также проанализированы технологии профилактики и коррекции выученной беспомощности у педагогов.

Ключевые слова: выученная беспомощность, активность, генерализация, педагогическая деятельность, профессиональное развитие, основные сферы личности.

Часто, когда затрагиваются проблемы в образовательном учреждении, которые связаны с обучением, воспитанием, успеваемостью и иными смежными педагогическими темами, разговор идёт о подрастающем поколении, а недостатки и трудности педагогов остаются «за кадром». В современном мире растёт роль педагога как субъекта своего профессионального развития. Он должен реализовывать и преобразовывать себя в процессе выполнения профессиональной деятельности, ощущать свою причастность к происходящему, уметь видеть и прогнозировать результаты своего труда. Несмотря на это, часто педагоги не проявляют должного интереса к своей работе и успехам обучающихся, они равнодушны к происходящему в учебных заведениях. Их позиция безучастности характеризуется отсутствием инициативы и апатией, что порождает атмосферу педагогической незаинтересованности. Если педагог часто сталкивается с проблемой непродуктивности и бессмысленности своих действий, то формируется выученная беспомощность.

Выученная беспомощность – это нарушение мотивации в результате, пережитой субъектом неподконтрольности ситуации, т.е. независимости результата от прилагаемых усилий («сколько ни старайся, все равно без толку»)

**266 Дошкольное образование в ракурсе современных
методологических подходов и возрастных ценностей детей**

[3]. Выученную беспомощность можно рассматривать как снижение уровня активности, отсутствие инициативы, избегание сопряженных с неудачей ситуаций. Выученная беспомощность – это многогранное понятие, ее формирование связано со множеством факторов. Например, со стилем управления педагогическим коллективом; с обстоятельствами, которые препятствуют инициативе в профессиональной деятельности; с количеством переживаемых неудач и разочарованием в педагогической деятельности.

Термин «выученная беспомощность» впервые представили американские психологи Мартин Селигман и Стивен Майер в 1967 году. Мартин Селигман рассматривает выученную беспомощность как состояние, возникающее в качестве реакции на неподконтрольные для человека события, которые имеют тенденцию к генерализации [5]. Генерализация – процесс становления жизненных установок индивида из совокупности переживаний конкретных фактов и ситуаций. На формирование образов генерализация может иметь как позитивное, так и негативное влияние [2]. То есть генерализация является основной характеристикой выученной беспомощности, так как, если проявляется в одной жизненной ситуации, то распространяется на все аспекты жизненной активности человека. Вследствие этого из-за прошлого опыта формируется тактика отказа от попыток решения задач и преодоления проблем, даже если они вполне посильны и незначительны.

Формирование выученной беспомощности связано с дефицитом в основных сферах личности:

1. Мотивационная сфера личности – неумение активно действовать и инициировать деятельность.

2. Когнитивная сфера личности – ригидность в научении противостоянию негативной тенденции. Перенос отрицательного опыта на иные сферы деятельности.

3. Эмоциональная сфера личности – результат безуспешной активности (апатия, стресс, фрустрация, ощущение безысходности, печаль, пессимизм) [6].

Рассмотрим симптомы выученной беспомощности. Это такие негативные явления, как пассивность, повышенный уровень тревожности, грусть, снижение самооценки, неуверенность, избегание негативных ситуаций, снятие ответственности за свои действия. Физиологическая сторона проявления выученной беспомощности характеризуется снижением иммунитета и аппетита, изменениями в нейрохимических процессах организма [4].

Решение проблемы выученной беспомощности у педагогов есть. Специалистам педагогического профиля следует пройти несколько шагов, которые приведут к внутреннему психологическому изменению:

1. Осознать и принять факт наличия у себя выученной беспомощности.

2. Осознать, что «катастрофы» и трудности являются единственным путем развития и поэтому неизбежны. Это снимет страх неопределенности, он связан с изменениями за счет творческого отношения к решению проблемы, которое отражает потребность личности в самоактуализации.

3. Осознать, какие изменения необходимы и, если возможно, совершить их в данный момент.

4. Прислушаться к себе и заметить «звоночки», которые проявляются в виде негативных чувств и эмоций.

5. Если необходимы дополнительные ресурсы, то уделить их разработке столько времени, сколько необходимо.

6. Необходимо преодолеть позицию «жертвы» и восстановить автономию, «здоровые базовые верования», адекватно оценивать себя и окружающий мир [1].

Эти шаги могут быть восприняты как слишком абстрактные и в каком-то смысле как механистичные. Но следует помнить, что главная их цель – добиться устойчивого изменения личности не только в плане поведенческих стратегий, но и на глубинном, оценочном уровне. В итоге человек сможет сам справляться со своими проблемами и уже не зависеть от какой-то конкретной ситуации.

Список литературы

1. Батулин Н.А. Анализ подходов к профилактике и коррекции выученной беспомощности / Н.А. Батулин, И.В. Выборщик // Теоретическая, экспериментальная и прикладная психология; под ред. Н.А. Батулина. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2000.
2. Демина Л.Д. Психическое здоровье и защитные механизмы личности / Л.Д. Демина, И.А. Ральникова. – Изд-во Алтайского государственного университета, 2000. – 123 с.
3. Ильин Е.П. Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2011.
4. Ромек В.Г. Теория выученной беспомощности Мартина Селигмана / В.Г. Ромек // Журнал практического психолога. – 2000. – №3–4. – С. 218–235.
5. Селигман М. Новая позитивная психология: научный взгляд на счастье и смысл жизни / М. Селигман. – М.: София, 2006. – 368 с.
6. Циринг Д.А. Психология выученной беспомощности: учебное пособие / Д.А. Циринг. – М.: Академия, 2005. – 120 с.

Гурома Виктория Алексеевна
магистрант

Научный руководитель
Зайцева Ольга Юрьевна
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»
г. Иркутск, Иркутская область

ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ К ОРГАНИЗАЦИИ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ И УСЛОВИЯ ЕЁ ФОРМИРОВАНИЯ

Аннотация: в статье рассматривается роль и значение повышения уровня готовности к организации игровой деятельности в профессиональном развитии педагога. Описываются организационно-педагогические условия, способствующие повышению уровня готовности педагогов к организации игровой деятельности, отражающей развитие всех структурных компонентов готовности педагогов к педагогическому руководству игровой деятельностью детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: готовность педагога, игровая деятельность, руководство игрой дошкольников, профессионально-игровая компетентность педагога.

Проблема организации игровой деятельности имеет актуальность в современном образовательном пространстве в условиях реализации Феде-

ральных государственных образовательных стандартов дошкольного образования, предопределяющих потребность переосмысления места и значения игры в дошкольном детстве. В соответствии с п. 1.1 федерального государственного образовательного стандарта, реализация Программы в формах, специфических для детей данной возрастной группы, прежде всего в форме игры, с п. 4.6 ребенок обладает развитым воображением, которое реализуется в разных видах деятельности, и прежде всего в игре; ребенок владеет разными формами и видами игры, различает условную и реальную ситуацию, умеет подчиняться правилам и социальным нормам. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования рекомендует использование игровых форм образовательной деятельности во всех областях образовательной программы. Это в свою очередь повышает значимость подготовки педагогов к организации игровой деятельности детей дошкольного возраста.

Анализ профессиональных педагогических компетенций, выделенных из профессионального стандарта педагога дошкольного образования, отображающие деятельность воспитателя показывает, что способность организации ведущих видов деятельности в дошкольной образовательной организации, такие как предметно-манипулятивная и игровая, обеспечивая тем самым развития детей является одним из требованием предъявляемым к педагогу, исходя из этого организация игровой деятельности дошкольников является профессиональной обязанностью педагога.

Формирование готовности педагогов дошкольного образования к решению задач руководства игровой деятельностью дошкольников, как интегрального показателя подготовки к деятельности, не может основываться на традиционном усвоении комплекса знаний по педагогической поддержке игры. При подготовке педагогов дошкольного образования следует учитывать полифункциональность деятельности в сфере дошкольного образования. Профессиограмма педагога дошкольного образования может служить методологическим ориентиром для обоснования содержания подготовки педагогов. Готовность педагогов к организации игровой деятельности рассматривалась в работах целого ряда исследователей: И.А. Комарова описывает содержание профессионально-игровой компетентности педагогов ДОО и использование игровой технологии профессиональной подготовки педагогов, И.П. Лотова представила модель формирования профессионально игровой компетентности будущих педагогов дошкольных организаций, Т.М. Недвечкой профессионально-игровая компетентность была рассмотрена как условие повышения качества дошкольного образования, больше внимание игровой компетенции в контексте подготовки будущих воспитателей уделяет Е.И. Рзаева.

Исследователи отмечают, что личностная и профессиональная позиции являются важными факторами развития профессиональной компетентности педагога. Поэтому мы считаем, что процессы развития игровой компетентности педагога и повышение уровня готовности к организации игровой деятельности детей обусловлены схожим векторным направлением в методической работе с использованием интерактивных форм работ с педагогами. Особенности организации, содержанием работы, индивидуальными профессиональными важными качествами педагога, в данный момент озадачены многие ученые, причиной такого изучения

является текучесть кадров в системе дошкольных образовательных учреждений и профессиональная непригодность. Таким образом, выявление оптимальных условий для эффективной работы педагога и значимых характеристик стиля его деятельности считается актуальной задачей, так как представляет большой интерес, в частности, для педагогов.

Условиями повышения уровня готовности педагогов к организации игровой деятельности детей выступают:

1) разработка модели повышения уровня готовности педагогов к организации игровой деятельности, отражающей развитие всех структурных компонентов готовности педагогов к педагогическому руководству игровой деятельности детей дошкольного возраста;

2) повышение готовности к организации игровой деятельности происходит через призму комплекса интерактивных форм работы с педагогами для формирования компонентов педагогического руководства игровой деятельности детей: мотивационной готовности (самоанализ, практикумы, мастер-классы), содержательно-операционной (семинары, педагогические студии, методические ринги, мастер-классы, педагогические гостиные и т. д.), рефлексивной готовности (педагогические гостиные, круглые столы);

3) диагностика уровня готовности педагогов к руководству игровой деятельностью детей.

Как видно из рисунка 1, в структурно-функциональной педагогической модели мы выделяем концептуально-целевой, содержательный и критериально-результативный блоки, которые сопровождаются представленными педагогическими условиями на протяжении всего процесса повышения уровня готовности педагогов к организации игровой деятельности детей.

Проектирование содержания комплекса интерактивных форм работы с воспитателями необходимо совершать с учетом уровня готовности педагогов к организации игровой деятельности детей. Диагностирование может быть направлено на выявление уровня готовности педагогов и на изучение качества методической работы ДОО по формированию готовности педагогов, как условие формирования готовности педагогов к игровой деятельности.

Эффективность процесса руководства игровой деятельностью детей в дошкольной организации тесным образом связана с повышением готовности педагогов к организации игровой деятельности детей. Мы предлагаем структурно-функциональную модель формирования повышения уровня готовности педагогов к организации игровой деятельности детей дошкольного возраста.

Качество методической работы ДОО по формированию готовности педагогов оценивается по критериям: удовлетворенность педагогов с использованием адаптированной нами анкеты «Изучение удовлетворенности методическим сопровождением педагогов в организации игровой деятельности дошкольников», анализ готового плана методической работы ДОО с заполнением карты оценивания «Анализ готового плана методической работы ДОО» (авторская методика).

Профессиональная подготовка кадров для работы с детьми раннего и дошкольного возраста в условиях педагогических вузов и колледжей



Рис. 1. Структурно-функциональная педагогическая модель повышения готовности педагогов к организации игровой деятельности детей

Для диагностики готовности педагогов к организации игровой деятельности детей дошкольного возраста в соответствии с компонентами готовности нами были использованы следующие методы: опросник «Организация игровой деятельности дошкольников», цель которого выявить уровень сформированности мотивационного компонента готовности

педагогов к организации игровой деятельности детей дошкольного возраста, Карта оценки руководства сюжетно-ролевой игрой дошкольников и тестирование педагогов по игровой деятельности, используется с целью выявления уровня сформированности содержательно-операционного готовности педагогов к организации игровой деятельности. Опросник «Затруднения в организации игровой деятельности», использование которого предполагает цель выявить уровень сформированности рефлексивного компонента готовности педагогов к организации игровой деятельности детей дошкольного возраста.

Таким образом, организационно-педагогическими условиями подготовки педагогов к руководству игровой деятельностью дошкольников является реализация комплекса форм методической работы, обеспечивающих поэтапное освоение и внедрение игровых технологий педагогическим коллективом с учетом результатов диагностики.

Список литературы

1. Бабинова Н.В. Методическая работа как средство повышения квалификации педагогов дошкольной образовательной организации [Текст] / Н.В. Бабинова // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы развития. – 2015. – №2 (5). – С. 13–16.
2. Лотова И.П. Модель формирования профессионально-игровой компетентности будущих педагогов дошкольных образовательных организаций [Текст] / И.П. Лотова // Образование личности. – 2015. – №4. – С. 44–53.
3. Недвецкая Т.М. Профессиональная игровая компетентность педагога как условие повышения качества дошкольного образования [Текст] / Т.М. Недвецкая, О.В. Леганькова // Воспитание и обучение детей младшего возраста: сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции. – 2016. – №5. – С. 78–83.

Иванова Алёна Васильевна

канд. пед. наук, ведущий научный сотрудник
ФГБУ «Федеральный институт родных языков
народов Российской Федерации»
г. Якутск, Республика Саха (Якутия)

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ДЛЯ ВОСПИТАТЕЛЕЙ И ПЕДАГОГОВ КОЧЕВЫХ ДОО И ШКОЛ: НА ПРИМЕРЕ РЕГИОНОВ РФ

Аннотация: статья направлена на выявление современного состояния в системе повышения квалификации для педагогов кочевых дошкольных образовательных учреждений и школ. Ведущим методом является анкетирование, проведенное среди респондентов 4 регионов РФ и определившие актуальные проблемы, потребности в отдельных программах повышения квалификации для кочевых образовательных организаций, выбор удобной формы проведения курсов. Результаты исследования окажут содействие в разработке дополнительной профессиональной программы повышения квалификации.

Ключевые слова: кочевые детские сады, кочевые школы, курсы повышения квалификации.

По сведениям органов управления образованием восьми регионов России, представленным Министерству просвещения РФ в 2019–2020 учеб-

ном году, 4 676 российских семей ведут традиционный образ жизни в местах традиционной хозяйственной деятельности коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока. В кочевых семьях 6 569 детей, из которых 2,2 тыс. – дошкольного возраста, 4,3 тыс. – школьного возраста [2]. Главной проблемой для кочевых детских садов и школ является подготовка воспитателей и учителей из числа представителей коренных малочисленных народов Севера.

В современном обществе повышение квалификации, саморазвитие позволяют оставаться востребованным специалистом в своей области. На основании статьи п. 2 ч. 5 ст. 47 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» педагогические работники имеют право на получение дополнительного профессионального образования по профилю педагогической деятельности не реже чем один раз в три года [3].

С целью выявления потребностей и актуальных проблем в организации образовательной деятельности в кочевых детских садах и школах через сайт «Кочевая школа» [1] было проведено анкетирование, в котором приняли участие респонденты из 4 регионов РФ: Республики Саха (Якутия), Таймырского Долгано-Ненецкого автономного округа Красноярского края, Ханты-Мансийского, Ямало-Ненецкого автономных округов. Вниманию участников была предложена анкета, состоящая из 7 вопросов. Первый блок вопросов направлен на выявление общих сведений о месте проживания и работы, должности, образовании, стаже работы, преподаваемом предмете. Среди респондентов наибольшее количество (31%) имеет стаж работы от 6 до 15 лет, количество молодых специалистов (до 5 лет) и работников, имеющих стаж свыше 30 лет, одинаковое: 20%. Если проанализировать участников по уровню образования, то наибольшее количество составили лица с высшим образованием (74%), со средним профессиональным – 11%. Если рассматривать по месту работы, то 55% участников работают в школе, 26% – в дошкольных образовательных учреждениях. По роду деятельности 34% являются учителями, 25% – воспитателями ДОО, 17% – руководителями образовательных организаций (директора, заведующие ДОО, их заместители), 11% – работники Департаментов, управлений образования. По преподаваемому предмету больше всего учителей родных языков (хантыйский, долганский, ненецкий, эвенкийский), что составило 20% и начальных классов (11%).

Следующий блок вопросов посвящен проблемам повышения квалификации в регионах. Первый вопрос этого блока определил, какие организации (институты, центры) занимаются повышением квалификации в данном субъекте. В основном, этим занимаются институты развития образования, как, например, в ЯНАО, ХМАО. В других регионах таких организаций указано несколько: Таймырском Долгано-Ненецком автономном округе Красноярского края 3 организации – это «Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования», Дудинский отдел образования, ТМКУ «Информационный методический центр»; в Республике Саха (Якутия) названы 2 организации: Институт развития образования и повышения квалификации им. С.Н. Донского-II и Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова.

Следующие два вопроса направлены на выявление проведения курсов повышения квалификации, предназначенных именно для руководителей

и педагогов кочевых детских садов и школ, и их прохождение самими респондентами. Так, было определено, что такие курсы проводятся в основном во всех регионах, но данные по субъектам отличаются (рис. 1).

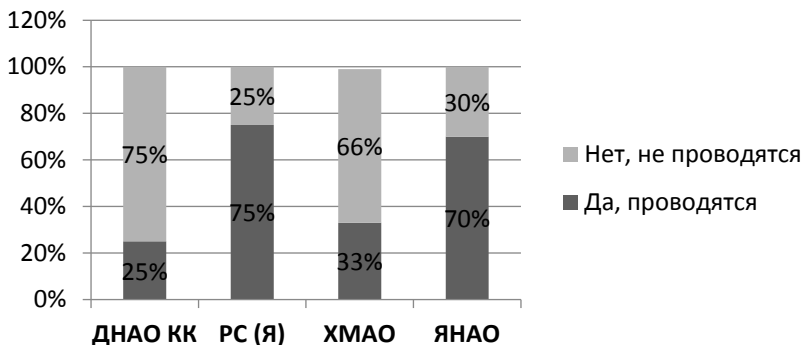


Рис. 1. Проведение курсов повышения квалификации для руководителей и педагогов кочевых детских садов и школ по регионам РФ

Но если сравнить с ответами на вопрос о прохождении самими респондентами таких курсов за последние 3 года, то ответ «Да» дали всего 11% участников, 88% таких курсов не проходили. На диаграмме представлены результаты отдельно по регионам (рис.2). Можно предположить, что, несмотря на наличие в планах региональных институтов курсов повышения квалификации, предназначенных именно для организации образовательной деятельности в кочевых ДОО и школах, педагоги не всегда могут найти время и ресурсы для их прохождения. Еще одной причиной того, что такие курсы сами респонденты не проходили, является то, что небольшая часть участников опроса работает в кочевых образовательных организациях.

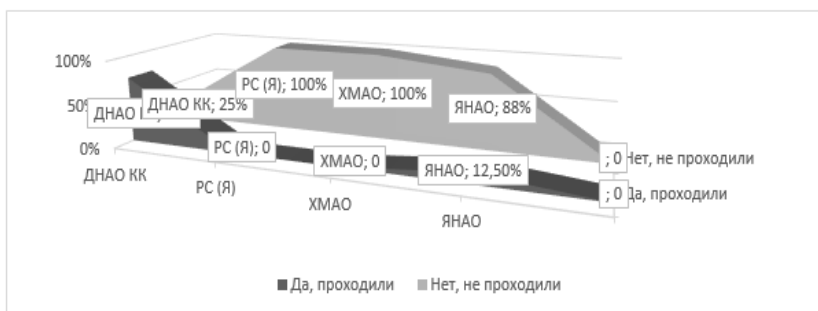


Рис. 2. О прохождении курсов повышения квалификации для кочевых ДОО и школ респондентами за последние 3 года

Следующий вопрос был задан для формирования потребностей в отдельных программах повышения квалификации для руководителей и педагогов кочевых образовательных организаций. Преобладающее количество

тво участников (88%) выразило свое мнение о том, что такие отдельные программы необходимы, 11% ответили, что такой необходимости нет (рис. 3).

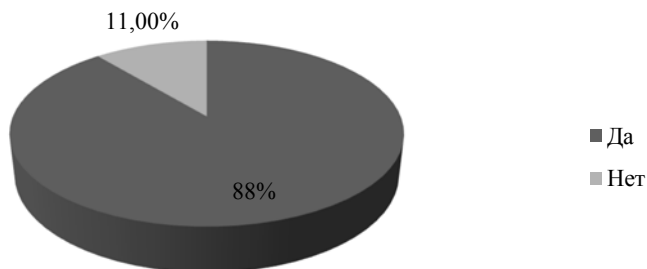


Рис. 3. О необходимости отдельных программ повышения квалификации для кочевых ДОО и школ

Одним из актуальных вопросов в организации образования в условиях кочевья являются насущные проблемы. Проблемные зоны, отмечаемые респондентами всех регионов, можно сгруппировать по следующим направлениям:

- материально-техническая база кочевых образовательных организаций;
- транспортное обслуживание;
- отсутствие или низкая скорость Интернета;
- учебно-методическое и информационное обеспечение.

И в конце анкетирования респондентам было предложено выбрать наиболее удобную форму проведения курсов повышения квалификации. Оффлайн форму (очную) выбрали 38%, онлайн форму (дистанционную, заочную) – 68% респондентов.

Проведенное исследование позволило выявить актуальные проблемы в организации образовательной деятельности в кочевых ДОО и школах и потребности регионов в курсах повышения квалификации. Полученные результаты окажут содействие в разработке дополнительной профессиональной программы повышения квалификации для педагогов кочевых ДОО и школ.

Список литературы

1. Опрос ПК на сайте «Кочевая школа» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nomadic-edu.ru> (дата обращения: 30.04.2021).
2. Ситникова Н.В. Учителей для кочевых школ будут готовить из представителей родовых общин / Н.В. Ситникова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.sakha.gov.ru/news/front/view/id/3258670> (дата обращения: 18.05.2021).
3. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (последняя редакция) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

Научное издание

**ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РАКУРСЕ
СОВРЕМЕННЫХ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ
И ВОЗРАСТНЫХ ЦЕННОСТЕЙ ДЕТЕЙ**

Сборник материалов
Всероссийской научно-практической конференции
(Тула, 19–20 мая 2021 г.)

Главный научный редактор *С.А. Филиппова*
Компьютерная верстка *Л.С. Миронова*

Подписано в печать 31.05.2021 г.
Дата выхода издания в свет 11.06.2021 г.
Формат 60×84/16. Бумага офсетная. Печать офсетная.
Гарнитура Times. Усл. печ. л. 16,0425. Заказ К-827. Тираж 500 экз.

Издательский дом «Среда»
428005, Чебоксары, Гражданская, 75, офис 12
+7 (8352) 655-731
info@phsreda.com
<https://phsreda.com>

Отпечатано в Студии печати «Максимум»
428005, Чебоксары, Гражданская, 75
+7 (8352) 655-047
info@maksimum21.ru
www.maksimum21.ru