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

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Материалы
Международной научно-практической конференции
(Тула, 16–17 апреля 2026 г.)

Научное электронное издание

Чебоксары
Издательский дом «Среда»
2026

УДК 37(100)(063)
ББК 74.1я43
С56

Рекомендовано к публикации на основании приказа Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого №509 от 18.03.2026г.

Рецензенты: **Алексеева Екатерина Петровна**, канд. филос. наук, доцент, директор МБОУ «Центр образования №25 с углубленным изучением отдельных предметов»
Дорошенко Инна Сергеевна, канд. психол. наук, доцент, тренер-медиатор, директор Ассоциации ДПО «Научно-исследовательский образовательный центр», «Центр медиации»

Редакционная коллегия: **Селезнева Юлия Анатольевна**, канд. психол. наук, доцент, директор Института детства ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
Панферова Елена Владимировна, канд. психол. наук, доцент, доцент кафедры начального образования ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
Ежкова Нина Сергеевна, ответственный редактор, д-р пед. наук, профессор Института детства ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

С56 **Современные проблемы дошкольного образования и воспитания** : материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Тула, 16–17 апр. 2026 г.). – Чебоксары: Среда, 2026. – 378 с. – 1 CD-ROM. – Загл. с титул. экрана. – Текст : электронный.

ISBN 978-5-908172-02-8

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

Минимальные системные требования:
PC с процессором Intel 1,3 ГГц и выше ; 256 Мб (RAM) ; Microsoft Windows, MacOS ; дисковод CD-ROM ; Adobe Reader

УДК 37(100)(063)
ББК 74.1я43

© ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого», 2026
© Университет Латакии, 2026
© Издательский дом «Среда», 2026

ISBN 978-5-908172-02-8
DOI DOI 10.31483/a-10877

ПРЕДИСЛОВИЕ

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» совместно с Университетом Латакии представляет сборник материалов по итогам Международной научно-практической конференции **«Современные проблемы дошкольного образования и воспитания»**. В материалах сборника приведены результаты теоретических и прикладных изысканий представителей научного и образовательного сообщества в области психологии и педагогики. По содержанию публикации разделены на основные рубрики:

1. Современная методология проектирования и организации дошкольного образования: междисциплинарные подходы и интеграция образовательных областей.
2. Векторы развития дошкольного образования с ориентацией на субкультуру детей XXI века.
3. Игра в детской повседневности и проблемы развития игровой культуры современного детства.
4. Российские и международные практики и опыт обучения и воспитания детей раннего и дошкольного возраста.
5. Психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в условиях ДОО и проблемы инклюзивного образования.
6. Проблемы, перспективы, ресурсы профессиональной подготовки, развития профессионализма педагогов, практических психологов в области дошкольного образования.
7. Современные подходы и технологии управления дошкольными образовательными организациями разных видов.

Авторский коллектив сборника представлен городами (Москва, Санкт-Петербург, Армавир, Домодедово, Екатеринбург, Иркутск, Йошкар-Ола, Калининград, Киров, Краснодар, Красноярск, Лесозаводск, Липецк, Мурманск, Саранск, Серпухов, Старый Оскол, Тула, Хабаровск, Чебоксары, Череповец) и субъектом (Орловская область) Российской Федерации, Республики Беларусь (Минск), Республики Сербия (Белград), Социалистической Республики Вьетнам (Ханой).

Среди образовательных учреждений представлены институты и университеты Российской Федерации (Армавирский государственный педагогический университет, Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Вятский государственный университет, Иркутский государственный университет, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Кубанский государственный университет, Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского, Марийский государственный университет, МИРЭА – Российский технологический университет, Мордовский государственный педагогический университет им. М.Е. Евсевьева, Московский педагогический государственный университет, Тихоокеанский государственный университет, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, Уральский государственный университет путей сообщения, Череповецкий государственный университет, Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова), Республики Беларусь (Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка), Социалистической Республики Вьетнам (Западно-Северный университет, Ханойский столичный университет, Ханойский университет Метрополитен).

Группа организаций представлена учреждениями основного, специального, инклюзивного и дополнительного образования, а также организациями социальной сферы. Участники конференции представляют собой разные уровни образования и науки: доктора и кандидаты наук, профессора и доценты, студенты и преподаватели вузов, а также педагоги дополнительного и восстановительного образования.

Редакционная коллегия выражает глубокую признательность нашим уважаемым авторам за активную жизненную позицию, желание поделиться уникальными разработками и проектами, участие в Международной научно-практической конференции **«Современные проблемы дошкольного образования и воспитания»**, содержание которой не может быть исчерпано. Ждем Ваши публикации и надеемся на дальнейшее сотрудничество.

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

ОГЛАВЛЕНИЕ

СОВРЕМЕННАЯ МЕТОДОЛОГИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ И ОРГАНИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ПОДХОДЫ И ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОБЛАСТЕЙ

Аметова Д.А. Книжный детектив как педагогическое условие литературного развития старших дошкольников 9

Аметова Д.А. Литературная мастерская «Книга в руках ребенка»: развитие читательского отклика у старших дошкольников через создание книжных артефактов 12

Баранова М.А. Влияние рода и воспитания на счастливое самоопределение человека 14

Борзова П.А. Развитие пространственного мышления у детей 4–5 лет как ключевой фактор подготовки к школьному обучению 17

Брем Я.В., Тарасова М.С. Медиаграмотность педагога: ключевая компетенция в условиях трансформации образования 20

Василян А.М. Психолого-педагогические условия развития процессуальной игры у детей 3–4 лет 22

Горбунова А.С. Педагогические условия развития мыслительной операции классификации у детей 5–6 лет в образовательной деятельности ДОО 26

Грачикова Е.В. Театральная деятельность в дошкольном учреждении – эффективное средство повышения родительской компетентности в воспитании детей 29

Есипова М.А. Психолого-педагогические основы формирования трудовых умений у детей младшего дошкольного возраста (3–4 года) 33

Молчанова В.А. Взаимосвязь социометрического статуса и представлений о дружбе у детей старшего дошкольного возраста 35

Назирова К.А. Проблема соотношения ценностного и компетентностного подходов в содержании современного школьного образования 39

Перфилова Е.Д. Учет свойств нервной системы как условие оптимизации двигательного режима детей среднего дошкольного возраста 42

Рязанцева Д.В. Образовательная среда как объект научных исследований и фактор формирования личности дошкольников 45

Рязанцева Д.В. Специфика и факторы развития коммуникативных умений у современных дошкольников 49

Садокова А.С. Неформальное образование родителей в ДОО: потенциал и перспективы 52

Тихонова Е.С. Развитие способности к децентрации у детей старшего дошкольного возраста: содержательный анализ 58

Филимоненкова Н.А. Педагогические условия развития наблюдательности у детей старшего дошкольного возраста в образовательной деятельности ДОО 60

Шалагинова К.С. Оценка развития творческого воображения детей дошкольного возраста 64

ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С ОРИЕНТАЦИЕЙ НА СУБКУЛЬТУРУ ДЕТЕЙ XXI ВЕКА

Алякринская А.А. Формирование у дошкольников основ здорового образа жизни как психолого-педагогическая проблема 67

Ахременко И.Н., Панферова Е.В. Родительское отношение как фактор личностного развития дошкольника: кросс-культурный анализ исследований в образовательном пространстве России и Беларуси 70

Босова Е.Д. Формы общения со сверстниками у детей среднего дошкольного возраста: теоретико-методологический анализ проблемы 76

Дитрих М.В., Рябова О.В. Проблема развития у старших дошкольников гуманного отношения к сверстникам 80

Истратова М.А., Кузнецова О.И. Педагогические условия формирования нравственного поведения старших дошкольников: профессиональная деятельность воспитателя в контексте ФОП ДО 82

Мильрат А.А. Психолого-педагогическое сопровождение семьи по обеспечению психологической безопасности дошкольника в интернет-пространстве 87

Седунова Л.М. Патриотическое воспитание старших дошкольников на музыкальных занятиях 88

Ушева Т.Ф., Дотдаева М.Е. Детские проекты как педагогическое средство формирования социальной готовности детей к школе 92

Швец А.В. Влияние командной спортивной деятельности на развитие навыков взаимодействия у старших дошкольников 94

Шорина В.А. Анализ современных исследований по проблеме формирования психологической готовности к соревновательным ситуациям у детей 5–6 лет 97

ИГРА В ДЕТСКОЙ ПОВСЕДНЕВНОСТИ И ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ИГРОВОЙ КУЛЬТУРЫ СОВРЕМЕННОГО ДЕТСТВА

Василян А.М. Влияние современных игрушек и игровых материалов на развитие процессуальной игры у детей младшего возраста 100

Вечеря Р.П. Игровая деятельность как средство развития пространственных представлений у детей 5–6 лет 103

Галкина Н.А., Невшупа Т.И. Развитие умственных способностей детей дошкольного возраста в ходе игровых обучающих ситуаций 107

Кобякова И.С. Игровая деятельность как средство развития межличностных отношений старших дошкольников 110

Лепская Т.А. От игры к знанию: геймификация образовательного процесса по изучению краснокнижных видов растений и животных у дошкольников 113

Поликанова А.В. Первые формы сопереживания сверстнику у детей раннего возраста в совместной игре и повседневном взаимодействии 116

Прохорова Т.С. Дидактические игры с предметами разной фактуры как средство развития сенсомоторной координации у детей 2–3 лет 120

Старикова Ю.Д. Классификация подвижных игр для развития пространственной ориентировки у младших дошкольников 123

Старикова Ю.Д. Развитие пространственной ориентировки у детей 3–4 лет в подвижных играх 126

Тарасова А.Е., Челмодеева Л.М., Сискевич В.С. Применение компьютерных игр для развития базовых математических представлений у воспитанников старшего дошкольного возраста 129

Ткачева Ф.И. Особенности развития замысла и сюжетосложения в режиссерской игре детей 5–6 лет 133

Ткачева Ф.И. Психолого-педагогические условия обогащения режиссерской игры старших дошкольников: от предметной среды к игровому замыслу 136

Хатажукова В.Н. Развитие произвольного внимания у старших дошкольников через игровые задания с правилами и элементами самоконтроля 139

Хатажукова В.Н. Формирование произвольного внимания у детей 5–6 лет средствами сказочных проблемных ситуаций и заданий на преодоление отвлекающих стимулов 141

Чубарев И.В. Игра в повседневности современного ребенка: трансформация смыслов и вызовы для игровой культуры 144

РОССИЙСКИЕ И МЕЖДУНАРОДНЫЕ ПРАКТИКИ И ОПЫТ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Александрова Н.С. Теории одаренности: теоретические основы, характеристика и специфика детей 147

Ананикова В.В. Психологические основы практики обучения и воспитания детей дошкольного возраста 149

Берендеева Т.А. Педагогические условия развития понимания юмора у старших дошкольников в образовательной среде ДОУ 153

Берендеева Т.А. Психологические особенности развития понимания юмора у детей старшего дошкольного возраста 157

Бузникова Е.Н., Гаврилова З.А., Топалова Б.В., Баранов А.А., Хамитова Д.М. Раннее обучение английскому языку в дошкольной образовательной организации: мифы, риски и доказательно обоснованные практики 161

Вечеря Р.П. Использование наглядно-моделирующих средств в формировании пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста 163

Винокурова Е.М. Развитие наглядно-образного мышления дошкольников 167

Галинников А.В., Селезнева Ю.А. Кулинарный кружок как средство развития сотрудничества у старших дошкольников 169

Гвоздиенко Е.А. Развитие взаимопомощи у старших дошкольников в различных видах деятельности 173

Гончарова А.Г. Педагогические условия развития эстетического восприятия у детей 5–6 лет в процессе ознакомления с произведениями живописи 176

Гончарова А.Г. Психологические особенности развития эстетического восприятия у детей 5–6 лет 179

Горбунова А.С. Психологические особенности развития мыслительной операции классификации у детей 5–6 лет 183

Дмитриева Н.Ю., Устинова Е.А. Народная кукла как средство формирования ценностного отношения детей старшего дошкольного возраста к традиционному русскому искусству 186

Дунаева Н.А., Матвеева О.В. Технология развития познавательной деятельности детей дошкольного возраста 191

Дунаева Н.А., Панферова Е.В. Обучение пересказу как условие формирования нарративной компетенции старших дошкольников в контексте ФОП ДО 195

Екатеринославская А.С. Использование элементов сказкотерапии для развития воображения дошкольников 6–7 лет 198

Ковалёва Н.И., Потеха Л.И., Шатаева Е.Л. Мотивирующие видеоролики как способ формирования «человеческого в человеке» 201

Курочкина Е.С. Понимание эмоциональных состояний сверстников как фактор выбора поведения в конфликтных ситуациях у детей 4–5 лет 204

Музраев С.М., Цепляев М.А., Рамазанов М.Х., Коротаев М.Д., Иванов В.С. Современные проблемы дошкольного образования и воспитания 207

Нгуен З.Н., Нгуен Х.З. Организация проектной опытно-практической деятельности для детей 5–6 лет в дошкольной образовательной организации 210

Нгуен Тхи Тхю Хань, Фам Т.Х. Взаимодействие с дошкольными образовательными организациями в подготовке студентов в ориентации на развитие личностных качеств и компетенций 215

Немихина Н.В. Особенности развития монологической речи детей старшего дошкольного возраста посредством приемов мнемотехники 221

Новомлинова Д.А., Протасова А.А. Цифровизация дошкольного образования: сравнительный анализ подходов в России и Великобритании..... 225

Поликанова А.В. Эмоциональный отклик ребенка раннего возраста на состояние взрослого как основа возникновения сопереживания 228

Полосина А.А. Сущность умений ситуативно-делового общения и их структура в старшем дошкольном возрасте 232

Рябова О.В. Развитие связной речи детей 3–4 лет посредством совместного рассказывания: теоретико-методический анал 236

Самарджич Наталия Возрастные особенности поведения дошкольников 239

Сергеева В.О. Особенности развития перцептивных действий у младших дошкольников..... 241

Симакова М.А. Психолого-педагогические условия развития чувства ритма у детей старшего дошкольного возраста 243

Филимоненкова Н.А. Психологические особенности развития наблюдательности у детей старшего дошкольного возраста 245

Чикурова В.С. Сущность коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста 249

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В УСЛОВИЯХ ДОО И ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Авагимян А.А., Егизарьянц М.Н. Использование игровых технологий в процессе обучения детей с ОВЗ 254

Баранова Я.А. Развитие мелкой моторики и её влияние на речевое развитие детей с ЗПР дошкольного возраста 258

Большакова А.А. Организационно-педагогические условия формирования межличностных отношений со сверстниками у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития в дошкольном образовательном учреждении..... 260

Бутрина А.А. Духовно-нравственное воспитание детей дошкольного возраста с задержкой психического развития посредством организации родительского клуба 263

Вийсковая Д.М. Развитие эмоционального интеллекта в старшем дошкольном возрасте..... 267

Галкина Н.А., Кныр В.А. Детерминация сформированности фонематического восприятия детей 5–6 лет с ОНР III уровня..... 270

Галкина Н.А., Рудых В.В. Влияние детского инсульта на развитие артикуляционного аппарата..... 273

Гаспарян М.А., Сафонова А.А. Логопедическая работа по формированию речевого дыхания у детей старшего дошкольного возраста со стертой формой дизартрии..... 276

Горюнова Е.С. Технология педагогического сопровождения на этапе адаптации детей с расстройством аутистического спектра (РАС) к образовательной среде 279

Горюнова Е.С. Понятие и особенности расстройства аутистического спектра..... 283

Дмитриева Е.В. Современные модели психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ на основе идей Л.С. Выготского 288

Ежкова Н.С., Еремчева И.С. Воспитание в контексте коррекционно-развивающей работы учителя-логопеда..... 292

Ивлиева О.А., Козина А.А. Специфика профессиональной деятельности воспитателя в условиях коррекционно-развивающей среды для детей с тяжелыми нарушениями речи: теоретико-методологический анализ..... 294

Каминская В.В. Педагогические подходы по формированию чувства прекрасного на музыкальных занятиях у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью..... 298

Малофеева Е.А. Психолого-педагогические условия формирования готовности к школьному обучению у детей с СДВГ 305

Муратова Н.В. Технология нейробиоэнергопластики в системе логопедического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями 309

Нгуен З.Н., Ле Тхи Тху Ха Взаимодействие школы, семьи и сообщества в образовании детей дошкольного возраста с нарушениями развития: кейс-исследование во Вьетнаме 313

Псарёва А.Ю. Игровые технологии как средство коррекции и развития речи у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья 317

Рузиева О.Ш. Использование игровых технологий в формировании устойчивости и переключаемости внимания у детей с задержкой психического развития 320

Салогуб А.М., Шимченко Д.К. Инклюзивное образование дошкольников с нарушениями речепроизводства: роль альтернативной и дополнительной коммуникации в социализации и психолого-педагогическом сопровождении 323

Телегина Н.А. Коррекционно-развивающая работа дефектолога в условиях педагогического сопровождения дошкольников с ЗПР 328

Тетеричева А.С., Васина Ю.М. LEGO-конструирование как средство развития наглядно-образного мышления у старших дошкольников с задержкой психического развития 330

Феденева В.В. Психолого-педагогические особенности развития произвольного запоминания у детей 5–6 лет 333

Шпилева А.М. Формирование связной речи у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью средствами театрализованной игры 335

ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ, РЕСУРСЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ, РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПЕДАГОГОВ, ПРАКТИЧЕСКИХ ПСИХОЛОГОВ В ОБЛАСТИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Зелепукина А.Е. Роль семьи и направления работы педагога-психолога для успешной адаптации ребенка к обучению в школе 339

Морозова Н.С., Петрова В.Н., Пушкина К.В. Зависимость детей дошкольного возраста от гаджетов 342

Перцева А.И., Шахторина Е.В. Особенности мотивационной готовности к школе дошкольников, имеющих сиблингов 347

Цепеш В.В. Системная профилактика синдрома эмоционального выгорания педагогов дошкольной образовательной организации в условиях реализации ФОП ДО 351

Четверикова А.С. Методика структурированного наблюдения «Психологический анализ работы педагога» (ПАРП) как инструмент помощи в работе наставника 356

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ УПРАВЛЕНИЯ ДОШКОЛЬНЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ОРГАНИЗАЦИЯМИ РАЗНЫХ ВИДОВ

Дитрих М.В. Интеграция интерактивных технологий и процесс развития связной монологической речи у детей 5–6 лет с ОНР (III уровень речевого развития) 362

Кантарович С.С. Психологические подходы с использованием технологии нейросетей для управления дошкольными образовательными организациями 365

Селезнева Е.В. Взаимодействие музыкального руководителя с воспитателями по эстетическому развитию старших дошкольников 369

Тринеева С.В., Шулятикова А.В., Шумеева Т.Н., Штоколова Т.Н. Проблемы дошкольного воспитания в условиях учреждений интернатного типа: современные проблемы и стратегические пути их преодоления 371

Феденева В.В. Эффективные психолого-педагогические условия и методы развития произвольного запоминания у детей 5–6 лет 375

СОВРЕМЕННАЯ МЕТОДОЛОГИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ И ОРГАНИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ПОДХОДЫ И ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОБЛАСТЕЙ

Аметова Дилбар Амановна
бакалавр, студентка
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

КНИЖНЫЙ ДЕТЕКТИВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ ЛИТЕРАТУРНОГО РАЗВИТИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: *в статье рассматривается книжный детектив как форма организации литературного развития детей старшего дошкольного возраста. Раскрывается его значение для формирования интереса к книге, смыслового восприятия текста, речевой аргументации, эмоционального отклика и понимания мотивов героев. Особое внимание уделяется подбору произведений с интригой, созданию проблемной ситуации до чтения, поиску «улик» в тексте и иллюстрациях, поддержке детских версий и развитию доказательной речи.*

Ключевые слова: *старший дошкольный возраст, дети 5–6 лет, литературное развитие, художественная литература, книжный детектив, проблемное чтение, читательский отклик, понимание текста, дошкольное образование.*

Современное дошкольное образование рассматривает художественную литературу как важное средство речевого, эмоционального, познавательного и нравственного развития ребенка. Через сказку, рассказ, стихотворение дошкольник знакомится с человеческими поступками, переживаниями, конфликтами, образной речью и способами выражения отношения к миру. Однако само чтение произведения еще не гарантирует литературного развития. Ребенок может запомнить сюжет, назвать героев, пересказать последовательность событий, но при этом не понять скрытые причины поступков, настроение персонажей и авторские подсказки [3].

Актуальность темы связана с тем, что дети 5–6 лет уже способны не только слушать текст, но и рассуждать о нем. Старший дошкольник может предположить, почему герой обиделся, зачем он солгал, что изменилось в его настроении, какая деталь оказалась важной для понимания сюжета. Тем не менее в практике ДОО работа с книгой часто ограничивается чтением и вопросами по содержанию. Такая форма не всегда побуждает ребенка к поиску смысла. Поэтому педагогу необходимы приемы, которые делают литературное восприятие активным, но сохраняют игровую природу дошкольного возраста.

Одним из таких приемов является книжный детектив. Под книжным детективом можно понимать литературно-игровую деятельность, в которой дети исследуют художественный текст как «дело», а слова автора, поступки героев, детали иллюстрации, интонации и повторы рассматривают как «улики» для понимания смысла. Ребенок становится не пассивным слушателем, а маленьким исследователем книги: выдвигает версии, проверяет их по тексту, объясняет свою позицию и учится слышать мнения сверстников.

Литературное развитие старших дошкольников включает интерес к книге, эмоциональную отзывчивость, понимание сюжета и образов, развитие словаря, связной речи, воображения и начального читательского отклика. В культурно-историческом подходе подчеркивается, что развитие ребенка происходит в совместной деятельности со взрослым и при овладении культурными средствами [2]. Художественный текст является именно таким

средством: он не дает прямой инструкции, а предлагает ребенку пережить ситуацию, увидеть поступок героя, сравнить разные позиции и выразить собственное отношение.

ФГОС ДО ориентирует педагогов на развитие любознательности, инициативности, воображения, коммуникативных умений и предпосылок учебной деятельности [7]. Федеральная образовательная программа дошкольного образования также выделяет приобщение детей к художественной литературе, развитие интереса к книге, понимания содержания произведений и выразительности речи [8]. Следовательно, книжный детектив соответствует современным задачам дошкольного образования, потому что объединяет чтение, игру, речь, нравственное обсуждение и самостоятельный поиск ответа.

Первым педагогическим условием является подбор произведений, в которых есть смысловая загадка. Для книжного детектива подходят народные и авторские сказки, рассказы о детях, произведения о животных и природе, если в них есть яркий поступок, изменение героя, нравственный выбор, неожиданная деталь или возможность предположить продолжение. Текст должен быть доступен возрасту, но не слишком прямолинеен. Если все объяснено заранее, ребенку нечего исследовать; если произведение чрезмерно сложно, детективная задача превращается в случайное угадывание.

Вторым условием является создание проблемной ситуации до чтения. Педагог может показать детям обложку, предмет-символ, отдельную иллюстрацию, фразу героя или «письмо из книги» и предложить высказать предположения: что могло произойти, почему герой выглядит растерянным, какой предмет будет важен. Такая интрига формирует установку на внимательное слушание. Ребенок заранее понимает, что в тексте нужно будет не просто следить за событиями, а искать смысловые следы.

Третьим условием выступает использование остановок-прогнозов во время чтения. Взрослый не должен разрушать художественное восприятие частыми вопросами, но в ключевых местах может сделать паузу: «Как вы думаете, что герой сделает дальше?», «Почему он промолчал?», «Какая деталь помогает нам догадаться?». Детские версии важно не оценивать сразу, а проверять по дальнейшему тексту. Так дети учатся удерживать предположение, искать подтверждение и спокойно менять свое мнение, если произведение открывает новый смысл.

Четвертым условием является работа с «уликами текста». Для старших дошкольников такими уликами могут быть слова автора, реплики персонажей, повторяющиеся выражения, описание внешности, поступки героя, настроение иллюстрации, цвет, поза, взгляд, расположение персонажей на картинке. Педагог постепенно переводит ответ ребенка от «мне кажется» к более осознанной форме: «я так думаю, потому что герой сказал...», «на рисунке видно...», «сначала он сделал..., а потом...». Это развивает доказательную речь и смысловое внимание [1].

Особую роль играет иллюстрация. Дети часто воспринимают ее эмоционально, но не всегда умеют читать детали. В формате книжного детектива иллюстрация становится «местом происшествия»: дети рассматривают, кто находится ближе, кто отвернулся, какой предмет выделен, что изменилось по сравнению с предыдущей картинкой. Такая работа помогает увидеть связь между словом и образом, развивает наблюдательность, эстетическое восприятие и умение интерпретировать художественное произведение.

Пятым условием является сохранение игровой формы. Книжный детектив может включать «папку расследования», карточки версий, значки «следователь текста», лупу, карту сюжета, конверты с заданиями. Но внешняя атрибутика должна подчиняться книге. Если дети заняты только лупами и значками, а текст исчезает, педагогическое содержание теряется. Игра ценна тогда, когда она возвращает ребенка к произведению, к слову, к поступку героя и к обсуждению смысла [10].

Шестым условием является организация совместного обсуждения, в котором допустимы разные версии. Художественный текст не всегда имеет один очевидный ответ. Один ребенок

может сказать, что герой обиделся, другой заметит, что ему было стыдно, третий предположит, что он хотел исправиться. Задача педагога – не подавить разные суждения, а помочь детям сопоставить их с текстом. Так формируются культура диалога, уважение к чужому мнению и первые навыки интерпретации.

Седьмым условием становится связь книжного детектива с продуктивной деятельностью. После чтения дети могут составить «досье героя», выбрать главный предмет-символ, нарисовать карту пути персонажа, восстановить перепутанные события, написать коллективное письмо герою или создать карточку «главная улика». Такие задания не должны превращаться в обычную поделку после чтения. Их смысл состоит в том, чтобы ребенок выразил понимание произведения через речь, рисунок, схему или творческое действие.

Таким образом, книжный детектив можно рассматривать как педагогическое условие литературного развития старших дошкольников. Его развивающий потенциал раскрывается при подборе выразительного текста, создании проблемной интриги, поиске текстовых и иллюстративных «улик», поддержке детских гипотез, развитии доказательной речи, сохранении игровой формы и уважении к индивидуальному читательскому отклику. В такой организации книга становится для ребенка не только предметом слушания, но и пространством исследования, переживания и самостоятельного открытия.

Список литературы

1. Алексеева М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М.: Академия, 2018. – 400 с.

2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – СПб.: Союз, 1997. – 96 с.

3. Гербова В.В. Развитие речи в детском саду: старшая группа / В.В. Гербова. – М.: Мозаика-Синтез, 2016. – 144 с.

4. Запорожец А.В. Избранные психологические труды / А.В. Запорожец. – В 2 т. Т. 1. Психическое развитие ребенка. – М.: Педагогика, 1986. – 320 с.

5. Короткова Н.А. Образовательный процесс в группах детей старшего дошкольного возраста / Н.А. Короткова. – М.: Линка-Пресс, 2007. – 208 с. EDN QVYXYB

6. Ушакова О.С. Развитие речи дошкольников / О.С. Ушакова. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2001. – 256 с. EDN YWVQZE

7. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Приказ Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. №1155.

8. Федеральная образовательная программа дошкольного образования: Приказ Минпросвещения России от 25 ноября 2022 г. №1028.

9. Чиндилова О.В. Наши книжки: пособие по литературному развитию дошкольников / О.В. Чиндилова. – М.: Баласс, 2015. – 160 с.

10. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М.: Владос, 1999. – 360 с.

Аметова Дилбар Амановна
бакалавр, студентка
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ЛИТЕРАТУРНАЯ МАСТЕРСКАЯ «КНИГА В РУКАХ РЕБЕНКА»: РАЗВИТИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОГО ОТКЛИКА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ СОЗДАНИЕ КНИЖНЫХ АРТЕФАКТОВ

Аннотация: *в статье рассматривается литературная мастерская как педагогическое условие развития читательского отклика у детей старшего дошкольного возраста. Раскрывается значение книжных артефактов: писем героям, карт сказочного пространства, дневников персонажей, коробок впечатлений, книжных билетов и предметов-символов. Особое внимание уделяется тому, как создание таких продуктов помогает ребенку не только воспроизводить содержание произведения, но и выражать отношение к героям, понимать эмоциональные состояния, выделять смысловые детали и вступать в диалог о прочитанном.*

Ключевые слова: *старший дошкольный возраст, дети 5–6 лет, литературное развитие, читательский отклик, художественная литература, литературная мастерская, книжные артефакты, продуктивная деятельность, дошкольное образование.*

Современное дошкольное образование рассматривает художественную литературу не только как средство речевого развития, но и как пространство эмоционального, нравственного и личностного опыта ребенка. Встречаясь с произведением, старший дошкольник учится сопереживать, замечать поступки персонажей, понимать настроение, видеть причинно-следственные связи и выражать собственное отношение к прочитанному. Однако в практике детского сада литературная работа нередко ограничивается чтением, пересказом и ответами на вопросы по содержанию. При такой организации ребенок запоминает сюжет, но не всегда проживает книгу как событие собственного опыта.

Актуальность темы определяется необходимостью искать такие формы работы, в которых книга остается живой для ребенка после чтения. Дети 5–6 лет уже способны передавать впечатления в речи, рисунке, игре, конструировании, простейшем письме, выборе цвета, символа или предмета. Поэтому читательский отклик старшего дошкольника целесообразно развивать не только через беседу, но и через создание книжных артефактов. Такой артефакт становится материальным следом встречи ребенка с текстом: он помогает удержать впечатление, вернуться к герою, объяснить собственное понимание и поделиться им со сверстниками.

Под литературной мастерской «Книга в руках ребенка» можно понимать специально организованную педагогом деятельность, в которой дети после знакомства с художественным произведением создают предметные, графические, речевые или игровые продукты, связанные со смыслом текста. Это может быть письмо герою, карта путешествия персонажа, «коробка впечатлений», паспорт книги, дневник героя, книжная закладка с эмоцией, обложка, билет в сказку, предмет-символ или мини-музей произведения. Главный смысл такой работы состоит не в изготовлении красивой поделки, а в выражении детского понимания текста.

Литературное развитие старших дошкольников включает интерес к книге, эмоциональную отзывчивость, понимание образов и поступков героев, развитие связной речи, словаря, воображения и начальной интерпретации художественного произведения. В культурно-историческом подходе развитие ребенка рассматривается как процесс присвоения культурных средств в совместной деятельности со взрослым [2]. Книга в этом смысле является культурным средством, а книжный артефакт – способом присвоения ее содержания через действие, речь и образ.

ФГОС ДО ориентирует педагогов на поддержку инициативы, самостоятельности, воображения, коммуникативной активности и творческого самовыражения детей [7]. Федеральная образовательная программа дошкольного образования подчеркивает значение приобщения дошкольников к художественной литературе, формирования интереса к книге, развития речи и эмоционально-ценностного отношения к произведениям [8]. Литературная мастерская соответствует этим задачам, так как объединяет чтение, обсуждение, продуктивную деятельность, игру и презентацию личного впечатления.

Первым педагогическим условием является создание предметно-литературной среды. В группе должна быть не только книжная полка, но и пространство, где ребенок может действовать с впечатлением от книги: рассматривать иллюстрации, выбирать материалы, возвращаться к прочитанному, дополнять общую выставку. Важно, чтобы рядом с книгами находились конверты, карточки, маленькие коробочки, ленты, цветная бумага, простые схемы, заготовки для закладок, пустые «паспорта книги». Тогда художественный текст перестает быть закрытым после чтения и продолжает жить в самостоятельной деятельности детей.

Вторым условием выступает сохранение связи артефакта с содержанием произведения. Если после чтения дети просто рисуют любого героя, работа может остаться внешней. Педагог должен задавать смысловую опору: «какой предмет помог бы узнать героя», «что можно положить в коробку его настроения», «какую дорогу он прошел», «что он хотел бы сказать другу». Такие вопросы переводят продуктивную деятельность из области случайного украшения в область понимания художественного текста.

Третьим условием является предоставление ребенку выбора. Старший дошкольник может по-разному откликнуться на одну и ту же книгу: одному важно нарисовать место действия, другому – написать с педагогом письмо герою, третьему – подобрать предмет, четвертому – сделать закладку-настроение. Выбор формы артефакта поддерживает личностный смысл чтения. Ребенок чувствует, что его впечатление не подгоняется под единый образец, а принимается как самостоятельная читательская позиция.

Четвертым условием становится речевое сопровождение мастерской. Сам по себе созданный продукт еще не показывает глубину понимания. Важно, чтобы ребенок объяснял: почему выбрал именно этот цвет, почему положил в коробку камешек или ленточку, почему герой нуждается в письме, какая часть сказки запомнилась сильнее. Педагог помогает строить фразы: «я выбрал это, потому что...», «мне кажется, герой чувствовал...», «этот предмет напоминает о...». Так формируются связная речь, аргументация и эмоциональный словарь [1].

Пятым условием является опора на разные типы книжных артефактов. «Коробка впечатлений» помогает детям собирать предметы и символы, связанные с настроением произведения. «Письмо герою» развивает адресную речь и способность представить позицию другого. «Карта сказочного пространства» помогает осмыслить последовательность событий. «Дневник персонажа» учит говорить от лица героя. «Книжный билет» фиксирует личное право ребенка войти в мир произведения. Разнообразие форм делает литературную работу гибкой и не повторяющейся.

Особенно ценным является создание коллективных артефактов. Например, после чтения сказки группа может сделать общий «музей героя», где каждый ребенок приносит или изготавливает один смысловой предмет. После рассказа о дружбе дети могут создать «почтовый ящик для персонажей» и отправить им короткие послания. После произведения о путешествии можно составить большую карту событий. В коллективной работе дети учатся видеть разные отклики на одну книгу и понимать, что художественный текст допускает несколько личных прочтений.

Шестым условием является деликатная позиция педагога. В литературной мастерской взрослый не должен заранее диктовать, каким должен быть «правильный» продукт. Его задача – удерживать связь с текстом, помогать ребенку выразить мысль, задавать уточняющие вопросы, предлагать материал, но не подменять детскую интерпретацию готовым решением.

Особенно важно не оценивать артефакт только по аккуратности. Для литературного развития значимо то, что ребенок понял, почувствовал и смог объяснить.

Седьмым условием выступает презентация созданных работ. Ребенок показывает артефакт сверстникам, объясняет замысел, отвечает на вопросы и возвращается к книге через обсуждение. Такая форма развивает связную речь, уверенность и уважение к разным читательским впечатлениям.

Таким образом, литературная мастерская «Книга в руках ребенка» является эффективным педагогическим условием литературного развития старших дошкольников. Книжные артефакты переводят читательский отклик из краткого ответа в личное действие, образ, символ и рассказ. При поддержке педагога книга становится для ребенка пережитым культурным событием.

Список литературы

1. Алексеева М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М.: Академия, 2018. – 400 с.

2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – СПб.: Союз, 1997. – 96 с.

3. Гербова В.В. Развитие речи в детском саду: старшая группа / В.В. Гербова. – М.: Мозаика-Синтез, 2016. – 144 с.

4. Запорожец А.В. Избранные психологические труды / А.В. Запорожец. – В 2 т. Т. 1. Психическое развитие ребенка. – М.: Педагогика, 1986. – 320 с.

5. Короткова Н.А. Образовательный процесс в группах детей старшего дошкольного возраста / Н.А. Короткова. – М.: Линка-Пресс, 2007. – 208 с. EDN QVYXYB

6. Ушакова О.С. Развитие речи дошкольников / О.С. Ушакова. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2001. – 256 с. EDN YWVQZE

7. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Приказ Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. №1155.

8. Федеральная образовательная программа дошкольного образования: Приказ Минпросвещения России от 25 ноября 2022 г. №1028.

Баранова Мария Андреевна
магистрант
Научный руководитель
Пусева Мария Владимировна
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Липецкий государственный
педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского»
г. Липецк, Липецкая область

ВЛИЯНИЕ РОДА И ВОСПИТАНИЯ НА СЧАСТЛИВОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ЧЕЛОВЕКА

Аннотация: *в статье исследуется феномен самоопределения личности через призму системно-родового подхода и психологии воспитания. Произведен анализ того, как бессознательные лояльности роду и родительские установки влияют на способность человека к обретению подлинного счастья в профессиональной и личной реализации. Обосновывается идея о том, что счастливое самоопределение, как один из вариантов, является результатом интеграции родового ресурса и освобождения от деструктивных сценариев прошлого.*

Ключевые слова: *самоопределение личности, счастливое самоопределение, аутентичность, родовая система, родовая лояльность, родовые сценарии, родовые травмы, системная психология.*

Введение.

Проблема самоопределения личности в современной науке всё чаще выходит за рамки профориентации и карьерного консультирования. В эпоху смыслового кризиса мы

сталкиваемся с тем, что внешние атрибуты успеха не гарантируют внутреннего удовлетворения и ощущения счастья. Счастливое самоопределение – это экзистенциальное состояние, при котором выборы человека (в профессии, творчестве, отношениях) совпадают с его глубинной аутентичностью. Однако эта аутентичность часто скрыта под пластами «чужих» программ – голосов предков и требований воспитателей/учителей/наставников. Понимание того, как эти невидимые нити управляют нашей волей, является одним из ключей к истинному освобождению и реализации.

Родовая система: *поле памяти и сценарии самоопределения*.

Каждая личность является частью большой системы – Рода. С точки зрения системной психологии (Б. Хеллингер, А. Шутценбергер), мы наследуем не только биологический код, но и событийную канву жизни наших предков. В контексте самоопределения Род влияет на нас через механизм *родовой лояльности*. Если в роду были сценарии раскулачивания, потерь или запретов на проявление («не высовывайся – убьют»), потомок на бессознательном уровне может блокировать свой успех. Счастливое самоопределение в таком случае подменяется «сценарием выживания». Человек выбирает не то, что он любит, а то, что «безопасно» с точки зрения его родовой памяти.

Однако Род – это не только бремя травм, но и *колоссальный ресурс*. Когда личность осознает свое место в системе и принимает «силу предков» без попытки исправить их судьбы, самоопределение обретает фундамент. Человек перестает быть «перекати-полем» и становится «древом», чьи ветви тянутся к небу (реализации) ровно настолько, насколько глубоки его корни.

Архитектура воспитания: *от* «*Ложного Я*» *к* «*Истинному Я*».

Если Род задает общий вектор, то воспитание формирует конкретные механизмы восприятия себя. В процессе первичной социализации ребенок считывает не то, что ему говорят, а то, кем его хотят видеть.

Часто воспитание строится на *функциональном подходе*, где ребенок – это проект родителей. Навязанные ценности («ты должен быть врачом», «ты должен быть удобным», «деньги – это тяжкий труд») формируют структуру, которую Д. Винникотт называл «Ложным Я». В этой структуре самоопределение может быть социально успешным, но оно никогда не будет счастливым, так как внутри нарастает конфликт между сущностью и маской, или ролью, которую нужно играть в социуме.

Счастливое самоопределение требует периода *психологического сиротства* – осознанного отделения от родительских интроектов. Это сложный процесс пересмотра всех «надо», накопленных в детстве, и возвращения к состоянию «хочу», которое и является истинным компасом души.

Точка сборки: *Алхимия счастливого самоопределения.*

Что же делает самоопределение «счастливым»? Это точка, где встречаются три силы:

– о*свобождение от деструктивных лояльностей*: признание того, что я имею право быть счастливее своих предков. Это акт любви к Роду, а не предательство его боли;

– т*рансформация воспитательного опыта*: перевод родительских ограничений в зону личной ответственности. Вместо вопроса «Почему меня так воспитали?», личность задает вопрос «Как я могу использовать этот опыт для своего роста?»;

– *контакт с Источником*: это выход на уровень Творца или Автора своей жизни. В этой точке самоопределение перестает быть поиском «подходящей ниши» и становится актом трансляции своей уникальности в мир.

Счастливый человек – это тот, кто смог «переплавить» свинец родовых травм и жесткость воспитания в золото собственного предназначения. Такая личность не просто находит работу – она создает пространство смыслов вокруг себя.

Практико-ориентированный подход к трансформации личности: *соматические и системные аспекты самоопределения.*

На основе анализа практической деятельности в области трансформационных программ и ретрит-практик представляется возможным провести теоретическое обобщение процесса перехода личности к счастливому самоопределению. Данный процесс рассматривается не как одномоментный акт выбора, а как многоуровневая интеграция, включающая работу с психосоматическим субстратом личности. В ходе практического исследования выделяются следующие закономерности.

1. *Взаимосвязь соматического состояния и когнитивных установок*. Эмпирические данные подтверждают, что деструктивные родовые сценарии и паттерны воспитания имеют устойчивую фиксацию в теле в виде хронических мышечных зажимов и стагнации физиологических процессов. Следовательно, достижение «счастливого» самоопределения затруднено без предварительного освобождения от «телесного панциря». Практика показывает, что соматическое очищение организма выступает мощным катализатором ментальной трансформации: детоксикация на физическом уровне способствует «деблокировке» когнитивных искажений, унаследованных от родовой системы.

2. *Этап деконструкции социальной маски*. Теоретическое обобщение позволяет утверждать, что стагнация в процессе самоопределения часто обусловлена высокой степенью идентификации с «удобным Я». Это состояние характеризуется следованием завышенным ожиданиям социума или семьи в ущерб истинным потребностзи. Процесс перехода к подлинному самоопределению неизбежно включает фазу кризиса этой идентичности, что является необходимым условием для проявления аутентичности.

3. *Холистический подход к интеграции*. Счастливое самоопределение рассматривается как результат синергии трех векторов: очищения физического пространства (тела), проработки системных связей (Рода) и актуализации творческого потенциала (Духа). Установлено, что при достижении чистоты внутреннего «сосуда» личности (как на физиологическом, так и на психологическом уровнях), процесс самоопределения утрачивает характер мучительного поиска и переходит в формат естественного развертывания внутреннего потенциала.

Таким образом, практический опыт подтверждает гипотезу о том, что эффективное самоопределение личности в современных условиях требует выхода за рамки классического консультирования. Необходим комплексный подход, сочетающий методы системной психологии с практиками соматической и духовной регуляции.

Заключение.

Влияние Рода и воспитания – это не приговор, а исходные данные задачи. Истинное величие человеческого духа проявляется в способности осознать эти влияния и совершить переход от реактивной жизни (ответ на стимулы прошлого) к проактивной (созидание из настоящего). Здесь важно отметить, что психологическая помощь в вопросах самоопределения должна включать работу с генограммой и детскими травмами. Без этого любой выбор будет лишь повторением старого круга.

Счастливое самоопределение – это всегда прыжок в неизвестность своей истинной природы, подкрепленный благословением прошлого и ясностью настоящего.

Список литературы

1. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / Э. Берн; пер. с англ. – М.: Эксмо, 2024. – 576 с.

2. Винникотт Д.В. Игра и реальность / Д.В. Винникотт; пер. с англ. – М. : Институт общегуманитарных исследований, 2017. – 208 с.

3. Миллер А. Драма одаренного ребенка и поиск собственного Я / А. Миллер; пер. с нем. – М.: Академический проект, 2001. – 187 с. EDN SNELBR

4. Шутценбергер А.А. Синдром предков: трансгенерационные связи, семейные тайны, синдром годовщины, передача травм и практическое использование геносоциограммы / А.А. Шутценбергер; пер. с фр. И. К. Малкова. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2005. – 254 с.

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

РАЗВИТИЕ ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ 4–5 ЛЕТ КАК КЛЮЧЕВОЙ ФАКТОР ПОДГОТОВКИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ

Аннотация: *пространственное мышление играет основополагающую роль в познавательном развитии дошкольников и формировании готовности к школе. В статье рассматривается проблема развития пространственного мышления у детей 4–5 лет, анализируются теоретические основы, уровни и компоненты пространственных представлений. Особое внимание уделяется игровым методам и дидактическим приемам, а также интегративному подходу в соответствии с ФГОС ДО Обосновывается необходимость целенаправленной педагогической работы для успешного освоения математики, письма, чтения и других школьных навыков. Представлены рекомендации для педагогов и родителей по организации развивающей пространственной среды и использованию интегративных подходов в различных видах детской деятельности.*

Ключевые слова: *пространственное мышление, дошкольники 4–5 лет, пространственные представления, подготовка к школе, познавательное развитие, дидактические игры, ФГОС ДО.*

Проблема формирования пространственных представлений у детей дошкольного возраста имеет фундаментальное значение для психологии и педагогики. Пространственное мышление представляет собой особый вид умственной деятельности, обеспечивающий создание пространственных образов и оперирование ими в процессе ориентировки в реальном и воображаемом пространстве. Данный тип мышления является основой для формирования практически всех высших психических функций и напрямую влияет на уровень интеллектуального развития ребенка.

Возраст 4–5 лет – критический период в становлении пространственных представлений, поскольку именно на этом этапе закладываются базовые механизмы пространственного анализа и синтеза. В исследованиях Б.Г. Ананьева [1] доказано, что в дошкольном возрасте пространственные представления формируются на основе интеграции чувственного восприятия и словесного обозначения пространственных категорий «право-лево», «верх-низ», «далеко-близко»). Это создает предпосылки для перехода от наглядно-действенного к наглядно-образному мышлению.

Согласно концепции Ж. Пиаже, освоение пространственных отношений проходит через последовательные стадии: топологические представления (включенность, близость, порядок), проекционные (точка зрения наблюдателя) и евклидовы (сохранение пропорций, углов) [5]. У детей 4–5 лет преобладают топологические и начинают формироваться проекционные представления, что делает этот возраст особенно сензитивным для целенаправленного педагогического воздействия.

М.М. Семаго и Н.Я. Семаго выделяют четыре основных уровня развития пространственных представлений [6]. Первый уровень – овладение схемой собственного тела. Второй уровень связан с представлениями о взаимоотношении внешних объектов и собственного тела. Третий уровень – вербализация пространственных представлений (использование предлогов и наречий). Четвертый уровень – лингвистические представления, где пространственные категории встраиваются в языковую систему и становятся основой речевой деятельности. Для детей 4–5 лет наиболее актуальна работа над вторым и третьим уровнями

Важность развития пространственного мышления для школьной готовности трудно переоценить. Несформированность пространственных представлений к концу дошкольного детства приводит к специфическим трудностям: зеркальное написание букв, нарушение последовательности при чтении, смешение арифметических знаков, затруднения в решении геометрических задач. Страдает конструктивная деятельность и способность к наглядному моделированию, что затрудняет освоение многих учебных дисциплин.

Пространственные представления формируются не спонтанно – необходима специально организованная педагогическая работа. Согласно ФГОС ДО, образовательная деятельность должна строиться на интеграции различных областей, что создает оптимальные условия для развития пространственного мышления [7].

Т.А. Мусейибова предложила поэтапную схему развития ориентировки в пространстве: «на себе», «на внешних объектах», освоение словесной системы отсчета, определение расположения предметов «от себя», от другого объекта и ориентировку на плоскости [4]. Эта система до сих пор остается актуальной и широко используется в практике дошкольного образования.

Первостепенное значение имеет работа над освоением схемы собственного тела. Дети 4–5 лет обычно различают правую и левую руку в действиях, но словесное обозначение вызывает затруднения. Педагог организует игровые упражнения: «Подними правую руку», «Дотронься левой рукой до правого уха», «Топни левой ногой». Постепенно задания усложняются перекрестными движениями и действиями с закрытыми глазами.

Следующий этап – формирование умения определять пространственное расположение предметов относительно себя. Используются игры «Что где находится?», «Магазин», «Где спряталась игрушка?». Важно, чтобы ребенок не просто показывал направление, но и проговаривал его: «Мяч лежит справа от меня».

Особую трудность для средней группы представляет ориентировка «от предмета» – определение положения объектов относительно другого ориентира. Это требует мысленного перемещения точки отсчета. Целесообразны игры с куклами: «Встань так, чтобы справа от тебя была кукла, «Скажи, что видит зайчик».

Ориентировка на плоскости листа – важный аспект подготовки к школе. Детей учат различать центр и углы листа. Эффективны графические диктанты (в упрощенном варианте), игры «Разложи геометрические фигуры по инструкции», задания на воспроизведение узора по образцу. Такая работа формирует произвольное внимание, умение действовать по правилу.

Игра остается ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте и наиболее эффективным средством развития пространственного мышления. Н.А. Балбекина предлагает классификацию игр: на ориентировку «на себе», «от себя» и от других объектов, на дифференцирование направлений в движении, на определение расположения предметов относительно друг друга, на ориентировку в двухмерном пространстве [2].

Подвижные игры («Найди свой домик», «Воробушки и автомобиль») учат ориентироваться в пространстве группы, менять направление по сигналу. На физкультурных занятиях используются команды: «Два шага вперед», «Поворот налево».

Изобразительная деятельность и конструирование также развивают пространственные представления. При рисовании дети осваивают пропорции, и перспективу, при конструировании – объёмное восприятие и соотношение частей. Полезны задания «Построй по образцу», «Продолжи узор» [7].

Примерное тематическое планирование игр-занятий на один месяц (одно занятие в неделю, 15–20 минут).

Таблица

Неделя	Тема занятия	Игры и упражнения
1	«Моё тело»	«Покажи правую руку», «Зеркало», «Перекрестные хлопки»
2	«Ориентировка в комнате»	«Где звенит колокольчик?», «Расставь игрушки по инструкции»
3	«Плоскость листа»	«Графический диктант» (стрелки вверх/вниз, вправо/влево), «Укрась салфетку»
4	«Путешествие с куклой»	«Помоги кукле найти дорогу», «Что видит зайчик?» (ориентировка от другого объекта)

Современные интерактивные технологии вызывают интерес у детей и могут быть эффективны при соблюдении санитарных норм. Однако они не должны заменять живое общение и двигательную активность. Рекомендуется использовать цифровые средства не более 5–7 минут на занятии и только как дополнительный, а не основной метод. Например, на интерактивной доске дети могут «передвигать» предметы в заданном направлении, собирать пазлы с пространственной конструкцией.

Интеграция работы по развитию пространственных представлений с образовательными областями по ФГОС ДО создает условия для комплексного развития. В области «Познавательное развитие» формируются математические представления о форме, величине, направлении. В «Речевом развитии» обогащается лексика пространственными предлогами. «Художественно-эстетическое развитие» способствует восприятию композиции и симметрии. «Физическое развитие» формирует двигательную ориентировку. «Социально-коммуникативное развитие» создает мотивацию для совместных игр. Пример занятия: дети получают карту с условными обозначениями, проговаривают маршрут, выполняют движения согласно стрелкам, затем выкладывают из геометрических фигур узор на листе. Такое занятие охватывает все пять областей и даёт высокий обучающий эффект.

Роль педагога не ограничивается специальными занятиями. Режимные моменты, прогулки, свободная деятельность также используются: одевание («на голову шапку), уборка игрушек, ориентировка по ориентирам на улице.

Работа с родителями – важное условие успеха. Педагог объясняет значение пространственного мышления для школы, рекомендует игры и упражнения для дома. Домашняя обстановка способствует раскрепощению ребенка – он усваивает материал в индивидуальном темпе, закрепляет знания, полученные в детском саду. Совместная работа семьи и дошкольной организации обеспечивает преемственность воздействий и максимальную эффективность развивающих мероприятий [3; 7].

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. Особенности восприятия пространства у детей / Б.Г. Ананьев. – М.: Просвещение, 1964. – 304 с. – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19435782 (дата обращения: 22.04.2026).

2. Балбекина Н.А. Дидактические игры в системе обучения детей пространственным ориентировкам / Н.А. Балбекина // Теория и методика развития математических представлений у дошкольников: хрестоматия. – СПб.: Детство-Пресс, 2008. – С. 142–158. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-prostranstvennyh-predstavleniy-u-detey-doshkolnogo-vozrasta-v-igre (дата обращения: 22.04.2026).

3. Костикова Д.А. Формирование пространственных представлений у детей дошкольного возраста в игре / Д.А. Костикова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2019. – №4 (137). – С. 46–51. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-prostranstvennyh-predstavleniy-u-detey-doshkolnogo-vozrasta-v-igre (дата обращения: 22.04.2026).

4. Мусейибова Т.А. Формирование некоторых пространственных ориентаций у детей дошкольного возраста / Т.А. Мусейибова // Дошкольное воспитание. – 1988. – №8. – С. 48–53. – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38564921 (дата обращения: 22.04.2026).

5. Пиаже Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. – М.: Просвещение, 1969. – 659 с. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=19528364 (дата обращения: 22.04.2026).

6. Семаго Н.Я. Методика формирования пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста: практическое пособие / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. – М.: Айрис-пресс, 2007. – 112 с. – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19846537 (дата обращения: 22.04.2026). EDN QVLLJV

7. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. №1155. – М., 2013. – URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-do/ (дата обращения: 22.04.2026).

Брем Яна Валерьевна
бакалавр, студентка
Тарасова Мария Сергеевна
студентка
Научный руководитель
Тукова Екатерина Александровна
старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Уральский государственный университет путей сообщения»
г. Екатеринбург, Свердловская область

МЕДИАГРАМОТНОСТЬ ПЕДАГОГА: КЛЮЧЕВАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: *актуальность статьи обусловлена необходимостью формирования медиаграмотности как важнейшей профессиональной компетенции педагога в условиях цифровой трансформации образования и роста информационных угроз. На основе анализа теоретических подходов А.В. Федорова, Н.Б. Кирилловой и С. Штурхецкого раскрыты сущность, структура и основные компоненты медиаграмотности, а также факторы, препятствующие её эффективному формированию в педагогической среде, такие как историческая идеологическая нагрузка медиаобразования в России и недостаточный уровень подготовки учителей. Обоснована необходимость пересмотра профессиональных компетенций педагога с помощью формирования у него критического мышления и способностей анализировать медиатексты, противостоять манипулятивным воздействиям и использовать возможности цифровой среды в воспитательных и образовательных целях.*

Ключевые слова: *медиаграмотность, педагог, цифровая трансформация образования, медиаобразование, цифровые образовательные ресурсы.*

Современный этап развития общества характеризуется стремительной цифровизацией всех сфер жизнедеятельности, в том числе и системы образования. В данных условиях традиционная модель, где педагог выступал единственным транслятором знаний, уступает место новой концепции, в которой учитель становится наставником в безграничном информационном пространстве. Это требует пересмотра профессиональных компетенций педагогических кадров, особенно формирования медиаграмотности как важнейшего навыка XXI века. Востребованность исследования определена рядом критериев, которые можно обобщить на основе теоретических положений, представленных в учебном пособии А.В. Федорова. Как отмечает исследователь, медиаграмотность помогает человеку активно использовать возможности информационного поля, а её развитие основано на понимании процессов массовой коммуникации и медийных воздействий [1, с. 8–11]. Кроме того, именно на педагога возлагается ответственность за формирование медиаграмотности подрастающего поколения, поскольку низкий уровень медиакомпетентности учителей является одной из ключевых проблем в этой области [1, с. 12].

Само понятие «медиаграмотность» имеет сложную и многогранную структуру. В широком смысле под медиаграмотностью понимается способность осваивать, анализировать и создавать медиатексты, а также использовать, оценивать и передавать сообщения в различных формах. Результатом процесса медиаобразования является медиаграмотная личность, обладающая пониманием социокультурного и политического контекста функционирования медиа в современном мире. Согласно опросу ведущих медиапедагогов, проведенному А.В. Федоровым, наиболее значимой целью медиаобразования признается развитие способностей аудитории к критическому мышлению [1, с. 32–34]. Достижение этой цели позволяет аудитории выявлять манипулятивные воздействия медиа и ориентироваться в информационном потоке современного общества [1, с. 40]. При этом, как подчеркивает ученый, для реализации этих задач необходима подготовка самих педагогов, поскольку в России проблема обучения подрастающего поколения к жизни в эпоху информационного «взрыва» во многом является следствием низкой медиакомпетентности российских учителей [1, с. 12].

Несмотря на признание важности медиаобразования, в российской практике существует ряд проблем. Как отмечает Н. Б. Кириллова, на протяжении многих десятилетий отечественная медиапедагогика была тесно связана с системой кинообразования и долгое время находилась под жестким идеологическим контролем. Это, в свою очередь, привело к тому, что доступ ко многим источникам, например, фильмам или литературе был затруднен по цензурным мотивам [2, с. 13]. Одним из последствий этой ситуации является то, что часть учителей до сих пор не готова в полной мере использовать ресурсы для развития медийной и информационной грамотности (МИГ) на уроках, воспринимая медиаобразование как нечто, не вписывающееся в рамки их традиционной дисциплины. Все это свидетельствует о необходимости глубокого технического и мировоззренческого перелома в сознании самого педагогического сообщества.

Значимый вклад в теоретическое осмысление медиаграмотности вносит понимание её структуры и компонентов. Руководствуясь практическим пособием под редакцией С. Штурхецкого, эксперты ЮНЕСКО обоснованно объединяют понятия информационной и медийной грамотности в один «зонтичный» термин. При этом информационная грамотность подчеркивает важность доступа к информации, ее оценки и этичного использования, тогда как медийная грамотность делает акцент на способности понимать функции медиа, оценивать качество их выполнения и вступать в рациональное взаимодействие с ними в интересах самовыражения [3, с. 16–17]. Процессы конвергенции в современном медиамире стирают границы между форматами, например, газеты имеют сайты, радиостанции ведут аккаунты в социальных сетях, а журналисты вынуждены работать на стыке текста, звука и видео, что делает объединение этих двух видов грамотности особенно актуальным [3, с. 18].

Формирование медиаграмотности не может рассматриваться в отрыве от глобальных тенденций развития информационного общества. Н.Б. Кириллова подробно рассматривает механизмы влияния медиа на становление потребностей и привычек человека. Она отмечает, что в эпоху постмодерна медиа становятся полноценной средой обитания, формирующей новые антропологические типы [2, с. 319–320]. Поэтому педагог, обладающий медиаграмотностью, способен противостоять деструктивному воздействию, используя механизмы социального влияния в воспитательных целях.

Кроме того, медиаобразование тесно связано с формированием экологической культуры. Как подчеркивает Н.Б. Кириллова, современная медиакультура открывает широкие возможности для вовлечения молодежи в создание собственных медиапродуктов, таких как видеоролики, статьи и фоторепортажи на социально значимые темы. Такая проектная деятельность способствует формированию у учащихся навыков создания и продвижения цифрового контента, то есть напрямую развивает их медиакомпетенции [2, с. 357]. Для педагога понимание этих процессов является обязательным условием эффективной воспитательной работы.

Важным аспектом формирования медиакомпетентности выступает теоретическое осмысление роли методов и средств обучения в образовательном процессе. Как следует из анализа, проведенного в работах А.В. Федорова, успешность развития личности и повышения уровня медиаграмотности напрямую зависит от выбора подходов, методов и средств обучения, а также от того, насколько грамотно выстроен данный процесс в образовательной организации. При этом автор подчеркивает, что синтез различных теорий и моделей (социокультурной, образовательно-информационной, практико-утилитарной и др.) в рамках медиаобразования позволяет сочетать аналитическую и творческую деятельность, тем самым развивая личность и повышая уровень сформированности показателей медиакомпетентности обучающихся [1, с. 100–106; 332–334].

Подводя итог, можно утверждать, что медиаграмотность педагога перестала быть факультативным навыком и превратилась в важнейшую компетенцию, определяющую качество современного образования. Анализ теоретических источников позволяет сделать следующие выводы. Во-первых, формирование медиаграмотности требует комплексного подхода, сочетающего информационную и медийную грамотность в единую систему МИГ. Во-вторых, педагог, обладающий медиаграмотностью, способен эффективно использовать возможности цифровой среды в воспитательных и образовательных целях. Только теоретически осмысленный и методически обеспеченный подход, сочетающий понимание функций медиа, критическое мышление и владение цифровыми инструментами, способен подготовить педагога, готового к работе в условиях цифровизации.

Список литературы

1. Федоров А.В. Медиаобразование: история и теория: учебное пособие для вузов / А.В. Федоров. – М.: Информация для всех, 2015. – 450 с. EDN RRDJAX

2. Кириллова Н.Б. Медиакультура: от модерна к постмодерну: учебное пособие / Н.Б. Кириллова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Академический проект, 2006. – 448 с. EDN SULMNP

3. Штурхецкий С. Медиаграмотность: практическое учебное пособие для высших учебных заведений по медийной и информационной грамотности / С. Штурхецкий; ИРЕКС Европа. – Лион: ИРЕКС Европа, 2018. – 156 с.

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

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПРОЦЕССУАЛЬНОЙ ИГРЫ У ДЕТЕЙ 3–4 ЛЕТ

Аннотация: *в статье рассматривается сущность и значение процессуальной игры как начального этапа становления игровой деятельности детей 3–4 лет. Анализируются психолого-педагогические условия, необходимые для полноценного развития этого вида игры: обогащение жизненного опыта ребёнка, педагогическая поддержка взрослого, организация адекватной предметно-развивающей среды и поощрение использования предметов-заместителей. Особое внимание уделяется роли взрослого в становлении самостоятельной игры младших дошкольников.*

Ключевые слова: *процессуальная игра, игровая деятельность, младший дошкольный возраст, психолого-педагогические условия, предметно-развивающая среда, игрушка-заместитель.*

Процессуальная игра является одним из важнейших видов игровой деятельности детей раннего и младшего дошкольного возраста. По определению Е.О. Смирновой, процессуальной игрой называются «действия с игрушками, имитирующими людей, животных, реальные

предметы, с помощью которых ребенок в условном плане воспроизводит знакомые ему по опыту действия взрослых или ситуации, почерпнутые из стихов, песен, мультфильмов и др.» [4]. Третий год жизни – время расцвета процессуальной игры, а к 3–4 годам она постепенно подготавливает переход к более сложной форме – сюжетно-ролевой игре.

Актуальность исследования процессуальной игры обусловлена её онтогенетической значимостью в период дошкольного детства. Согласно фундаментальным положениям возрастной психологии и дошкольной педагогики (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, А.П. Усова), игра занимает центральное место в структуре ведущей деятельности ребёнка 3–7 лет, выступая ключевым механизмом социализации и когнитивного развития. Именно в игре формируются произвольное внимание, наглядно-образное мышление, воображение, закладываются основы творчества и коммуникативных навыков.

Однако полноценное развитие процессуальной игры не происходит автоматически. Для того чтобы игра стала для ребёнка содержательной, эмоционально насыщенной и развивающей деятельностью, необходимо создание комплекса психолого-педагогических условий. Цель данной статьи – систематизировать и охарактеризовать эти условия применительно к детям 3–4 лет.

Процессуальная игра представляет собой разновидность игровой деятельности детей, характерную для раннего и младшего дошкольного возраста, в которой «ребенок овладевает значениями предметов окружающего мира посредством условных действий с ними». Ключевая особенность процессуальной игры заключается в том, что основной интерес ребёнка сосредоточен на самом процессе выполнения действий, а не на результате. Как отмечают исследователи, «в несложных по содержанию играх смысл для детей содержится в самом процессе действования, а не в том результате, к которому это действие должно привести».

В возрасте 3–4 лет игра детей представляет собой цепочки разнообразных игровых действий. Однако эти действия далеко не всегда связаны жизненной логикой: малыш может сначала покормить куклу, потом искупать, затем снова покормить, причесать, положить спать – и так до бесконечности. При этом сосредоточенность на процессуальной стороне игры в ущерб конечной цели остаётся характерной чертой данного этапа развития [7].

Важно отметить, что процессуальная игра является необходимым промежуточным звеном в развитии игровой деятельности. Её истоки – в предметной деятельности, а результат её развития – в сюжетно-ролевой игре, основном виде деятельности ребёнка дошкольного возраста. Таким образом, процессуальная игра на четвёртом году жизни способствует началу развития взаимодействия ребёнка со сверстниками и формированию предпосылок сюжетно-ролевой игры.

Для полноценного развития процессуальной игры у детей 3–4 лет необходимо создание следующих психолого-педагогических условий.

Первым и необходимым условием возникновения процессуальной игры является наличие у ребёнка разнообразных впечатлений об окружающем мире. Как справедливо отмечается в педагогической литературе, «ребенку, обделенному знаниями и впечатлениями о жизни, не из чего черпать материал для воображения». Именно жизненный опыт – наблюдения за действиями взрослых, участие в бытовых ситуациях, знакомство с литературными и мультипликационными сюжетами – составляет содержательную основу детской игры.

В возрасте 3–4 лет дети особенно активно впитывают информацию об окружающем их мире. Взрослому необходимо целенаправленно расширять кругозор ребёнка, комментировать свои действия, привлекать малыша к совместным делам (приготовление пищи, уборка, уход за домашними животными), читать книги и обсуждать прочитанное. Чем богаче будет жизненный опыт ребёнка, тем разнообразнее и содержательнее станут его игровые действия.

Умение играть не является врождённым. Как подчёркивают специалисты, «если взрослый не учит малыша играть, игра не возникает ни в детстве, ни в школьном возрасте» [12].

Поэтому педагогическая поддержка взрослого – одно из ключевых условий развития процессуальной игры.

Данное условие включает несколько аспектов. Во-первых, это совместная игра взрослого с ребёнком, в ходе которой взрослый показывает образцы игровых действий. Во-вторых, это постепенное «отдаление» взрослого, создание ситуации, в которой ребёнок может проявить самостоятельность. В-третьих, это эмоциональное включение взрослого в игру ребёнка, поддержка его инициативы. Важно помнить, что игра должна исключать любое принуждение, насилие, нажим. Только в атмосфере свободы и доброжелательности ребёнок получает возможность раскрыть свой творческий потенциал.

В возрасте 3–4 лет наблюдается переход от разрозненных игровых действий к последовательной и самостоятельной «проработке» выбранного сюжета. Взрослый должен чутко улавливать момент, когда ребёнок готов к большей самостоятельности, и предоставлять ему эту возможность, оставаясь «заинтересованным наблюдателем» и помощником в решении возникающих игровых задач.

Предметно-развивающая среда является важнейшим источником создания баланса между разными видами игр. Для развития процессуальной игры у детей 3–4 лет необходимо наличие определённого набора игрушек, стимулирующих игровые действия.

К таким игрушкам относятся, прежде всего, сюжетные игрушки – куклы, фигурки животных, предметы домашнего обихода (посуда, мебель, одежда), транспортные игрушки, инструменты (градусник, расчёска, шприц). Важно, чтобы игрушки были доступны ребёнку в любое время, находились в зоне его досягаемости и были размещены таким образом, чтобы побуждать к самостоятельным действиям.

Вместе с тем чрезмерное количество игрушек может рассеивать внимание ребёнка и препятствовать углублённой игре. Оптимальным является периодическое обновление игрового материала, введение новых игрушек в сочетании с временным удалением старых, что способствует поддержанию игрового интереса.

Одним из важнейших показателей развития процессуальной игры является способность ребёнка использовать предметы-заместители – использовать один предмет вместо другого (например, кубик вместо хлеба, палочка вместо градусника, листок вместо тарелки). На третьем году жизни детей способность к замещению резко возрастает: если на втором году жизни замещения носят преимущественно подражательный характер, то дети третьего года уже способны придумывать их самостоятельно.

В возрасте 3–4 лет эта способность продолжает развиваться. Взрослый должен поощрять проявления ребёнком фантазии, принимать его предложения по замещению, а также сам предлагать варианты использования обычных предметов в игровых целях. Использование замещений позволяет значительно расширить рамки знакомых ребёнку сюжетов и способствует развитию воображения и символической функции сознания.

Хотя в возрасте 3–4 лет игра детей носит преимущественно индивидуальный характер, постепенно зарождаются и первые формы игрового взаимодействия. Создание условий для таких контактов – важное психолого-педагогическое условие развития процессуальной игры.

Взрослый может организовывать простейшие совместные игры 2–3 детей, предлагая им непротиворечивые игровые задачи (например, «накормим кукол вместе» или «построим домик для зверушек»). При этом взрослый выступает как организатор и координатор, помогая детям согласовывать свои действия и разрешать возникающие конфликты. Постепенно, под влиянием взрослого, у детей формируются первые навыки игрового взаимодействия, которые станут основой для развития сюжетно-ролевой игры в старшем дошкольном возрасте.

Таким образом процессуальная игра детей 3–4 лет является необходимым этапом в становлении игровой деятельности, подготавливающим переход к более сложной сюжетно-ролевой игре. Полноценное развитие процессуальной игры требует создания комплекса

психолого-педагогических условий: обогащения жизненного опыта ребёнка, педагогической поддержки со стороны взрослого, организации адекватной предметно-развивающей среды, поощрения использования предметов-заместителей и поддержки первых форм игрового взаимодействия со сверстниками.

Эффективная реализация данных условий в практике дошкольного образования способствует не только развитию самой игровой деятельности, но и формированию важнейших психических функций младшего дошкольника – воображения, наглядно-образного мышления, речи, произвольного внимания, коммуникативных навыков. Именно поэтому внимание педагогов к созданию условий для развития процессуальной игры у детей 3–4 лет является неотъемлемой составляющей качественного дошкольного образования.

Список литературы

1. Ахвердова О.А. Руководство к проведению семинарских и практических занятий по курсу «Возрастная психология» / О.А. Ахвердова, К.С. Гюлушанян, О.Н. Козлитина. – М., 2004. – 124 с.

2. Выготский Л.С. Психология развития ребёнка / Л.С. Выготский. – М.: Смысл; Эксмо, 2004. – 512 с.

3. Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет: методическое пособие для практических психологов / Л.Н. Галигузова, Т.В. Ермолова, С.Ю. Мещерякова, Е.О. Смирнова. – 2-е изд., испр. и доп. – СПб.: Детство-Пресс, 2005. – 144 с.

4. Игра процессуальная // Словарь по психологии и педагогике. – URL: https://psychology_pedagogy.academic.ru/6828/Игра_процессуальная (дата обращения: 18.05.2026).

5. Карп Л.Н. Психолого-педагогические условия развития игровой деятельности детей / Л.Н. Карп // Дошкольное и начальное образование: опыт, проблемы, перспективы: сб. науч. ст. XVI Междунар. науч.-практ. семинара (Барановичи, 24–25 апреля 2025 г.) / М-во образования Респ. Беларусь, Баранович. гос. ун-т; редкол.: Н.Г. Дубешко [и др.]. – Барановичи: БарГУ, 2025. – С. 127–129. EDN VEUFJA

6. Коковина О.В. Развитие процессуальной игры в раннем возрасте: консультация для педагогов / О.В. Коковина. – URL: https://ped-kopilka.ru/blogs/kokovina-oksana/konsultacija-dlja-pedagogov-na-temu-razvitie-procesualnoi-igry-v-rannem-vozraste.html (дата обращения: 18.05.2026).

7. Козлова С.А. Дошкольная педагогика: учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений / С.А. Козлова, Т.А. Куликова. – М.: Академия, 1998. – 431 с. EDN XSTSGT

8. Михайленко Н.Я. Организация сюжетной игры в детском саду: пособие для воспитателя / Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова. – 3-е изд., испр. – М.: Линка-Пресс, 2009. – 96 с. EDN QWTVCJ

9. Развитие игровой деятельности детей раннего возраста. – URL: https://infourok.ru/razvitie-igrovoy-deyatelnosti-detey-rannego-vozrasta-2281207.html (дата обращения: 18.05.2026).

10. Ранний возраст: развитие процессуальной игры. – URL: https://infourok.ru/statya-ranniy-vozrast-razvitie-processualnoy-igri-2113614.html (дата обращения: 18.05.2026).

11. К вопросу об особенностях развития игровой деятельности у детей дошкольного возраста / Я.А. Сурыжка, Д.А. Щёголева, Л.А. Зинченко [и др.] // Молодой учёный. – 2025. – №52 (603). – С. 477–480. EDN WLWJTR

12. Усова А.П. Роль игры в воспитании детей: сборник статей / А.П. Усова; под ред. А.В. Запорожца. – М.: Просвещение, 1976. – 94 с.

13. Щербакова Л.М. Процессуальная игра в раннем возрасте / Л.М. Щербакова. – URL: https://nsportal.ru/detskii-sad/vospitatelnaya-rabota/2014/04/12/protsessualnaya-igra-v-rannem-vozraste (дата обращения: 18.05.2026).

14. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – 2-е изд. – М.: Владос, 1999. – 358 с.

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

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ОПЕРАЦИИ КЛАССИФИКАЦИИ У ДЕТЕЙ 5–6 ЛЕТ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОО

Аннотация: *в статье рассматриваются педагогические условия развития мыслительной операции классификации у детей 5–6 лет в образовательной деятельности дошкольной образовательной организации. Раскрывается значение классификации как основы познавательного развития, формирования предпосылок учебной деятельности, развития речи, наблюдательности, сравнения и обобщения. Особое внимание уделяется организации предметно-пространственной среды, использованию дидактических игр, проблемных ситуаций, наглядного материала, речевого сопровождения и индивидуальной педагогической поддержки. Делается вывод о том, что развитие классификации требует систематической работы, включенной в разные виды детской деятельности и построенной с учетом возрастных возможностей старших дошкольников.*

Ключевые слова: *дети 5–6 лет, старший дошкольный возраст, классификация, мыслительные операции, педагогические условия, образовательная деятельность ДОО, дидактическая игра, познавательное развитие.*

Современная дошкольная образовательная организация ориентирована не только на передачу детям отдельных знаний об окружающем мире, но и на развитие способов познавательной деятельности. Ребенку важно научиться наблюдать, сравнивать, выделять признаки предметов, группировать их по заданному основанию, объяснять собственный выбор и переносить усвоенный способ действия на новый материал. В связи с этим особую значимость приобретает развитие мыслительной операции классификации у детей 5–6 лет, поскольку именно в старшем дошкольном возрасте активно формируются предпосылки логического мышления и готовности к школьному обучению.

Актуальность темы определяется тем, что классификация является одной из базовых мыслительных операций, лежащих в основе формирования элементарных понятий. Через классификацию ребенок учится видеть не только внешние свойства предметов, но и существенные связи: назначение, материал, родовую принадлежность, способ использования, место обитания, функциональную общность. Однако у детей 5–6 лет данная операция еще недостаточно устойчива. Дошкольник может правильно разложить предметы по цвету или форме, но затрудняться при выделении общего основания, объяснении выбора и изменении правила группировки.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования ориентирует педагогов на развитие познавательных интересов, любознательности, самостоятельности и активности детей в различных видах деятельности [8]. Федеральная образовательная программа дошкольного образования также подчеркивает необходимость формирования у дошкольников представлений о свойствах, отношениях и связях объектов окружающего мира [9]. Поэтому развитие классификации следует рассматривать как часть целостной образовательной работы, связанной с познавательным, речевым, социально-коммуникативным и художественно-эстетическим развитием ребенка.

Под педагогическими условиями развития мыслительной операции классификации следует понимать совокупность специально организованных обстоятельств, средств и способов взаимодействия, которые обеспечивают переход ребенка от ситуативной группировки

предметов к осознанному выделению общего признака. К таким условиям относятся развивающая предметно-пространственная среда, систематическое использование дидактических игр и упражнений, речевое сопровождение действий, проблемные вопросы взрослого, включение классификации в разные образовательные области, индивидуальная поддержка и сотрудничество с семьей.

Первым педагогическим условием является создание насыщенной предметно-пространственной среды, в которой ребенок постоянно сталкивается с необходимостью различать, сравнивать и группировать объекты. В группе должны быть доступны наборы предметных и сюжетных картинок, геометрические фигуры, природный материал, конструкторы, мозаики, карточки с животными, растениями, транспортом, одеждой, посудой, профессиями. Важно, чтобы один и тот же материал позволял классифицировать объекты по разным основаниям: цвету, форме, величине, назначению, материалу, месту использования, способу действия.

Вторым условием является постепенное усложнение педагогических задач. Сначала детям предлагаются задания на группировку по ярким внешним признакам: цвету, форме, размеру. Затем вводятся задания на функциональную классификацию: что нужно для еды, рисования, уборки, передвижения. Далее дети учатся выделять родовые понятия: мебель, посуда, транспорт, животные, растения, одежда. На более сложном этапе ребенку предлагается изменить основание классификации: сначала разложить фигуры по цвету, затем те же фигуры – по форме, затем – по величине.

Третьим условием выступает использование дидактической игры как ведущего средства развития классификации. В дошкольном возрасте игра является естественной формой освоения способов действия [10]. Эффективными являются игры «Назови одним словом», «Четвертый лишний», «Разложи по домикам», «Что к чему подходит?», «Магазин», «Что перепутал Незнайка?», «Найди пару», «Кому что нужно для работы?», «Кто где живет?». В таких играх ребенок не механически выполняет задание, а действует в понятной и эмоционально привлекательной ситуации.

Особую ценность имеют игры, в которых ребенок должен не только выбрать предмет, но и объяснить основание группировки. Например, в игре «Разложи по домикам» педагог предлагает поместить в один домик домашних животных, в другой – диких, в третий – птиц. После выполнения задания ребенок отвечает на вопросы: «Почему ты положил корову сюда?», «Чем похожи эти животные?», «Почему воробей не подходит к лисе и волку?». Такое речевое обоснование переводит практическое действие на уровень осознанного мыслительного действия.

Четвертым педагогическим условием является активное речевое сопровождение классификационных действий. Речь взрослого помогает ребенку удерживать правило, выделять общий признак, сравнивать предметы и формулировать вывод. Педагог использует вопросы: «Что общего у этих предметов?», «По какому признаку их можно объединить?», «Чем они отличаются?», «Можно ли разложить их по-другому?», «Как назвать эту группу одним словом?». Важно, чтобы ребенок постепенно переходил от ответа «они похожи» к более точному объяснению: «Это посуда, потому что из нее едят и пьют».

Пятое условие связано с опорой на наглядность и практические действия. Дети 5–6 лет лучше понимают классификацию, когда могут видеть, трогать, перекладывать и сравнивать предметы. Поэтому целесообразно использовать реальные объекты, муляжи, карточки, схемы, обручи, таблицы, фишки, сортировочные коробки. Например, при изучении темы «Овощи и фрукты» дети рассматривают реальные плоды, сравнивают их по форме, цвету, вкусу, месту произрастания, а затем раскладывают на группы. Такая работа связывает классификацию с сенсорным опытом и наблюдением.

Шестым условием является включение классификации в разные образовательные области. В познавательном развитии дети группируют природные объекты, предметы быта, виды транспорта, профессии, геометрические фигуры. В речевом развитии они подбирают

обобщающие слова, составляют рассказы по группам предметов, объясняют значение понятий. В художественно-эстетической деятельности можно классифицировать цвета, материалы, узоры, элементы аппликации. Такая интеграция позволяет избежать формальности и показывает ребенку практический смысл классификации.

Седьмым педагогическим условием является создание проблемных ситуаций. Если педагог всегда дает готовое основание классификации, ребенок остается исполнителем инструкции. Для развития мышления важно предлагать задания, в которых основание нужно обнаружить самостоятельно. Например, взрослый раскладывает яблоко, грушу, огурец, помидор и спрашивает: «Как можно разложить эти предметы на две группы?» Один ребенок выделит фрукты и овощи, другой – круглые и продолговатые, третий – красные и зеленые. Обсуждение разных вариантов развивает гибкость мышления.

Восьмым условием является развитие умения находить «лишний» предмет с аргументацией. Задания типа «Четвертый лишний» полезны только тогда, когда ребенок объясняет, почему три предмета объединяются, а один не подходит. Например: «Лишний мяч, потому что чашка, тарелка и ложка – это посуда, а мяч – игрушка». При этом педагог может принимать разные логически обоснованные варианты, если ребенок ясно называет основание. Такой подход предупреждает шаблонность ответов и развивает самостоятельность рассуждения.

Девятым условием является индивидуализация педагогической помощи. Дети 5–6 лет различаются по уровню речевого развития, объему представлений, произвольности, темпу выполнения задания и способности удерживать инструкцию. Одному ребенку достаточно общего вопроса, другому требуется наводящая подсказка, третьему необходим образец действия. Помощь педагога должна быть дозированной: сначала побуждение к самостоятельному поиску, затем уточняющий вопрос, частичная подсказка и только после этого показ способа действия. Такой подход соответствует идее зоны ближайшего развития [2].

Десятым условием является систематичность работы. Развитие классификации невозможно обеспечить отдельным занятием или случайной игрой. Необходима постоянная организация заданий в режимных моментах, самостоятельной деятельности, наблюдениях, беседах, продуктивной деятельности и на прогулке. Дети могут группировать листья по форме, транспорт – по способу передвижения, игрушки – по месту хранения, материалы для занятия – по назначению. Повседневная включенность классификации делает мыслительную операцию естественным способом ориентировки в окружающем мире.

Важным направлением является сотрудничество ДОО с семьей. Родители могут поддерживать развитие классификации в быту: вместе с ребенком сортировать игрушки, одежду, продукты, книги, посуду, обсуждать признаки предметов, играть в «что лишнее», «назови одним словом», «найди все круглое». Педагогу целесообразно давать родителям простые рекомендации, чтобы домашняя помощь не превращалась в школьное обучение. Для дошкольника наиболее полезны игровые и жизненные ситуации, в которых классификация имеет понятный практический смысл.

Показателями эффективности педагогической работы являются следующие проявления: ребенок самостоятельно выделяет общий признак группы, использует обобщающие слова, объясняет основание объединения, находит лишний предмет и аргументирует ответ, классифицирует один и тот же материал по разным признакам, сохраняет правило до конца задания, исправляет ошибку после вопроса взрослого, переносит способ группировки на новый материал. Важно учитывать, что высокая результативность проявляется не в скорости выполнения, а в осознанности и гибкости действия.

Таким образом, педагогические условия развития мыслительной операции классификации у детей 5–6 лет в образовательной деятельности ДОО включают организацию развивающей среды, использование дидактических игр, наглядного и практического материала, речевое сопровождение, проблемные ситуации, интеграцию разных образовательных областей, индивидуальную поддержку, систематичность и взаимодействие с семьей. При соблюдении

этих условий классификация становится не отдельным упражнением, а важным средством познавательного развития ребенка и подготовки к дальнейшему обучению.

Список литературы

1. Венгер Л.А. Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста / Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко. – М.: Просвещение, 1989. – 127 с.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
3. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1972. – 424 с.
4. Запорожец А.В. Избранные психологические труды / А.В. Запорожец. – В 2 т. – М.: Педагогика, 1986.
5. Михайленко Н.Я. Организация сюжетной игры в детском саду / Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова. – М.: Линка-Пресс, 2009. – 96 с. EDN QWTVCJ
6. Николаева С.Н. Методика экологического воспитания дошкольников / С.Н. Николаева. – М.: Академия, 2016. – 208 с.
7. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология: учеб. пособие / Г.А. Урунтаева. – М.: Академия, 2015. – 272 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Приказ Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. №1155.
9. Федеральная образовательная программа дошкольного образования: Приказ Минпросвещения России от 25 ноября 2022 г. №1028.
10. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М.: Владос, 1999. – 360 с.

Грачикова Елена Вячеславовна
канд. психол. наук, педагог-психолог
МАОУ «Домодедовская СОШ №4 с УИОП
(дошкольное отделение «Ивушка»)
г. Домодедово, Московская область

ТЕАТРАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ – ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ РОДИТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ

Аннотация: *в статье рассматриваются актуальные проблемы развития личности ребёнка посредством театрализованной деятельности в современных условиях обучения в дошкольной образовательной организации. Отмечается необходимость использования педагогами и родителями личностно-ориентированного подхода к развитию личности ребёнка, а также овладения ими когнитивными способами межличностного восприятия в процессе организации совместной театральной деятельности в дошкольной образовательной организации.*

Ключевые слова: *развитие личности ребенка, формирование родительской компетентности, театральная деятельность.*

Проблемы исследования семьи в современных условиях приобретают особую актуальность в связи с кризисом семейных отношений, связанным с разрушением традиций, нравственных отношений, системы ценностей, складывающихся под влиянием социально-экономических условий.

Изменились представления о роли семьи в воспитании детей. Деформации сферы семейного воспитания привели к тому, что родители часто некомпетентны в вопросах развития детей в разные периоды детства, не способны оказывать на них позитивное влияние.

В этой ситуации ребёнок в семье становится чужим и непонятным. Видя основную задачу, в создании материальных условий для детей, родители перекладывают все вопросы воспитания на общественные образовательные учреждения, в то время как семейное воспитание несопоставимо по своей силе и незаменимо даже высококвалифицированным воспитанием в детском саду или школе.

Таким образом, семья является необходимым условием развития личности ребёнка и от психолого-педагогической компетентности родителей во многом зависит успех этого процесса.

Компетентность – это такая мера соответствия знаний, умения и опыта, при котором выполняются разного уровня сложности задачи и решаются разные проблемы. Такие качества, как сотрудничество, способность работать в команде, коммуникативность, обучаемость, способность рассуждать логически, уметь адекватно оценивать, отбирать и анализировать информацию, составляют содержание этого понятия. Психолого-педагогическая компетентность характеризует уровень готовности родителей, основанный на психолого-педагогических знаниях и выработанных коммуникативных умениях, а также их личностных качествах [1].

Родительство как феномен, рассматривается в виде сложной структуры, которая состоит из ценностных ориентаций, родительских чувств, установок, ожиданий, моделей семейного воспитания [2]. Описать портрет современного родителя весьма проблематично, в силу его многообразия. Единственная общая черта, которая объединяет всех родителей – это любовь к своему ребёнку.

Таким образом, педагоги дошкольных образовательных учреждений должны не только опираться на педагогический потенциал семьи, но и развивать необходимые психологические качества родителей. Эта задача осложняется тем, что данная проблема нуждается в серьёзной теоретической разработанности в выявлении путей и средств её решения, поиску новых эффективных форм, методов и технологий взаимодействия педагогов, родителей и их детей [7].

В этом плане особое значение приобретает проблема межличностного познания родителями своих детей. Это связано, прежде всего, с практической деятельностью по развитию личности ребёнка.

В рамках межличностного восприятия, как разновидности познавательной деятельности особое значение приобретает когнитивный компонент. Основными когнитивными способами межличностного восприятия называют такие, которые базируются на принципах познания, разработанных в логике науки. Это принципы развития, детерминизма, активности, системности, вероятности, прогнозирования, рефлексивности и др. [3].

Эти способы познания существуют наряду с другими, основными психолого-педагогическими методами. Родители, владеющие когнитивными способами межличностного познания, обладают демократическим стилем общения, способностью прогнозировать конечный результат своей деятельности, способностью к рефлексии, способностью к проникновению во внутренний мир ребёнка, пониманию трудностей и проблем их развития. Такие родители умеют всесторонне и адекватно оценивать своих детей, а также совместную деятельность с педагогами и детьми.

Когнитивный компонент межличностного познания выступает как психическое образование, возможность возникновения необходимых психолого-педагогических качеств для воспитания детей.

Когнитивный компонент межличностного познания и компетенции формируется в совместной систематической и целенаправленной деятельности родителей, педагогов и детей.

Одним из главных видов такой совместной деятельности является театральная деятельность дошкольников.

В организационном плане она складывается по следующим направлениям: работа с детьми, работа с родителями, с педагогами, создание творчески развивающей среды.

В последние годы появилось много пособий и методических рекомендаций по организации театральной деятельности в детском саду, а также современных комплексных программ, в которых центральное место занимает художественно – эстетическое воспитание детей.

В работе М.Б. Зацепиной «Развитие ребёнка в театрализованной деятельности» даётся краткий обзор программ дошкольного образования, а также разработки, используемые педагогами детских садов по организации театрализованной деятельности [5].

Педагоги детских садов имеют возможность выбрать наиболее интересную программу, в которой особое место занимает театральная деятельность. Педагогам предлагается использовать новые технологии, а методический материал при необходимости может быть переработан ими в соответствии с их собственными наработками и опытом совместной деятельности с родителями и детьми.

Не менее полезной, на наш взгляд, является пособие Н.Ф. Губановой «Театрализованная деятельность дошкольников». Методические рекомендации, конспекты занятий, сценарии, игры и спектакли [4]. В нем акцент сделан на организацию театральной деятельности с детьми разных возрастных групп от 2 до 5 лет.

Театральная деятельность – это многогранный процесс, который включает в себя разные сферы эстетического воспитания и в целом познания ребёнком окружающего мира. Это – театральная игра, ритмопластика, культура и техника речи, основа театральной культуры, работа над спектаклем.

Основными задачами театральной деятельности в детском саду являются: активизация познавательного процесса, развитие внимания, памяти, воображения, образного мышления, развитие чувства ритма и координации движений, умение пользоваться разнообразными жестами, развитие речи, речевого дыхания, правильной артикуляции, дикции, интонации, развитие навыков общения со взрослыми и детьми, развитие интереса к сценическому искусству.

В ходе реализации поставленных задач родители привлекаются для активного участия в совместной деятельности. Это может быть реальное участие в спектаклях вместе с детьми или оказание помощи своим детям дома, выполняя рекомендации дома.

Задача семьи заключается в постоянной поддержке ребёнка, его интереса к театральной деятельности, в готовности отмечать его успехи, видеть пути его дальнейшей деятельности, помогать в подготовке роли, привлекать детей к совместной работе по изготовлению декораций, костюмов, реквизитов [6].

Задачи педагога по совместной деятельности: проводить работу с родителями с учётом возрастных особенностей их детей, создавать атмосферу взаимопонимания и общности интересов, консультировать родителей об организации театральной деятельности, развивать компетенции родителей и их воспитательный потенциал [10–12].

Педагог использует различные формы и методы в работе с родителями: совместные праздники, конкурсы, родительские собрания, беседы, мастер-классы, социальные проекты.

В работе с детьми в рамках театральной деятельности педагог включает различные методы. Методы обучения – воспроизводящий, с неоднократным повторением пройденного, иллюстративный, с использованием наглядного материала, проблемный, ищет решение проблемы вместе с детьми, эвристический – дети сами задают проблему. К методам воспитания относятся: убеждение, поощрение, личный пример. Интеллектуальный метод реализуется через анализ, синтез, обобщение, рефлексию.

В конечном итоге, в работе с детьми и родителями педагог использует все традиционные методы, наработанные в педагогической и психологической литературе, включая инновационные технологии, наполняя их конкретным содержанием театральной деятельности [8].

Важной частью работы в детском театре является подготовка спектакля, в котором принимают участие педагоги, дети и их родители [9].

Вначале этой работы педагог вместе с детьми осуществляет выбор пьесы. Чаще всего это – известная сказка, затем педагог просит детей пересказать её, далее сценарий делится на отдельные части, затем педагог переходит к работе над выделенными частями, эпизодами, обращая внимание на мотивы поведения «героев» будущего спектакля. Далее осуществляется совместная работа педагога с родителями над выразительностью речи «героев»

произведения. После содержательной подготовки спектакля уточняется работа с родителями и детьми по изготовлению декораций с включением рисунков и аппликаций, заранее подготовленных детьми на занятиях с педагогом и родителями дома.

В заключении проводятся серии репетиций сказки целиком, назначаются ответственные за смену декораций и реквизитов, отрабатывается темп спектакля. Итоговым моментом является премьера с обязательным обсуждением его с родителями и детьми.

Особую сложность представляет работа с ребёнком над ролью. Эта работа над сценической выразительностью, отработка жестов персонажа, мимики, интонации, то есть создания образа героя. Совместно с родителями осуществляется подготовка костюмов «героев», а также подготовка и использования грима для более убедительного образа.

В результате работы в детском театре дети начинают адекватно анализировать образы литературных произведений (спектаклей) и способны творчески их воплотить средствами актёрского мастерства, владеют необходимыми знаниями о театре, различных его формах, а также приёмами актёрского мастерства, использование художественного слова, сценического движения на сцене, обладают навыками игры на сцене, в качестве исполнителя конкретной роли. Такая готовность к театральной деятельности определяется системой полученных знаний и умений в процессе всей театральной деятельности.

Таким образом, театр в силу своей особенности, связанной с многосторонним охватом различных театральных форм способен эффективно содействовать всестороннему развитию творческих способностей ребёнка, а совместная деятельность педагога с родителями и детьми воспитывает у детей заботливое отношение к родителям, стремление доставлять радость младшим детям, благожелательно общаться со сверстниками. Сила воздействия театральной деятельности на ребёнка огромна, а её педагогические возможности неисчерпаемы.

Список литературы

1. Грачикова Е.В. Развитие психолого-педагогической компетентности родителей воспитанников дошкольной организации / Е.В. Грачикова // Современное образование: опыт прошлого, взгляд в будущее: сб. ст. II Всерос. методико-практ. конф. (22 марта 2021). – Петрозаводск: Новая наука, 2021. – С. 274–279. EDN LYWHPG

2. Грачикова Е.В. Развитие творческого мышления как фактор повышения эффективности познавательной деятельности дошкольника / Е.В. Грачикова // Современный младший школьник: развитие, воспитание, социализация: сб. науч. материалов к 40-летию кафедры педагогики и психологии начального обучения, ЯГПУ имени К.Д. Ушинского / науч. ред. Е.В. Карпова. – Вып. 1. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2023. – С. 99–105. EDN GAXKSJ

3. Грачикова Е.В. Личностно-ориентированное взаимодействие педагогов с детьми в условиях дошкольного образовательного учреждения / Е.В. Грачикова // Междисциплинарные исследования: и прикладные аспекты: сб. ст. по материалам Всерос. науч.-практ. конф. / пред. ред. совета И.В. Дарда. – М., 2019. – С. 242–250.

4. Губанова Н.Ф. Театрализованная деятельность дошкольников: 2–5 лет / Н.Ф. Губанова. – М.: Вако, 2011. – 256 с. EDN YMBODP

5. Зацепина М.Б. Развитие ребёнка в театрализованной деятельности / М.Б. Зацепина. – М.: Сфера, 2010. – 128 с.

6. Зернес С.П. Играем в театр / С.П. Зернес. – М., 2021. – 148 с.

7. Майер А.А. Эффективное взаимодействие семьи и педагогов в деле воспитания детей / А.А. Майер, О.И. Давыдова, Н.В. Воронина. – М.: Сфера, 2023. – 112 с.

8. Опарина Н.А. Педагогика детского театрализованного досуга: учеб. пособие / Н.А. Опарина. – СПб.: Лань; Планета Музыки, 2022. – 208 с.

9. Поляк Л.Я. Театр сказок: сценарии в стихах для дошкольников по мотивам русских народных сказок / Л.Я. Поляк. – СПб.: Детство-Пресс, 2008. – 48 с.

10. Щеткин А.В. Театральная деятельность в детском саду. Для занятий с детьми 4–5 лет / А.В. Щеткин; под ред. О.Ф. Горбуновой. – М.: Мозаика-Синтез, 2021. – 120 с.

11. Щеткин А.В. Театральная деятельность в детском саду. Для занятий с детьми 5–6 лет / А.В. Щеткин; под ред. О.Ф. Горбуновой. – М.: Мозаика-Синтез, 2022. – 136 с.

12. Щеткин А.В. Театральная деятельность в детском саду. Для занятий детьми 6–7 лет / А.В. Щеткин; под ред. О.Ф. Горбуновой. – М.: Мозаика-Синтез, 2022. – 160 с.

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

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ТРУДОВЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (3–4 ГОДА)

Аннотация: *в статье рассматриваются особенности формирования трудовых умений у детей 3–4 лет с учетом их возрастных и индивидуальных характеристик. Раскрываются психологические предпосылки становления трудовых действий в младшем дошкольном возрасте, анализируются психолого-педагогические условия, обеспечивающие успешное развитие навыков самообслуживания и элементарного общественно полезного труда.*

Ключевые слова: *младший дошкольный возраст, трудовые умения, самостоятельность, дошкольное образование, психолого-педагогические условия.*

Вопрос формирования трудовых умений у детей младшего дошкольного возраста сегодня приобретает особую актуальность. В условиях современного общества возрастает потребность в воспитании самостоятельной, ответственной личности, способной проявлять инициативу и доводить начатое дело до конца. Основы этих качеств закладываются уже в раннем детстве, в том числе в процессе приобщения ребенка к посильной трудовой деятельности. Возраст 3–4 лет является важным этапом психического и личностного развития. В этот период ребенок начинает активно осознавать себя как самостоятельного субъекта действий. Характерной особенностью возраста становится стремление к независимости, что часто выражается в известном «я сам». Именно это стремление можно рассматривать как внутреннюю предпосылку формирования трудовых умений. Ребенок хочет действовать самостоятельно, пробовать свои силы, ощущать результат собственных усилий.

В младшем дошкольном возрасте ведущей деятельностью остается игра, однако наряду с ней активно развивается предметно-практическая деятельность. Дети проявляют интерес к действиям взрослых, наблюдают за их трудом и стараются подражать. Подражание выступает важнейшим психологическим механизмом освоения новых форм поведения. Если взрослый демонстрирует аккуратность, организованность, уважительное отношение к труду, ребенок постепенно усваивает эти образцы. Формирование трудовых умений в 3–4 года начинается прежде всего с навыков самообслуживания. Ребенок учится самостоятельно одеваться и раздеваться, аккуратно складывать вещи, пользоваться столовыми приборами, убирать игрушки на место. На первый взгляд эти действия кажутся простыми, однако для ребенка они требуют координации движений, концентрации внимания, понимания последовательности операций. Психологически ребенок данного возраста еще не обладает устойчивой произвольностью поведения. Его внимание непроизвольное, а интерес быстро переключается на новые объекты. Именно поэтому организация трудовой деятельности должна учитывать кратковременность активности и потребность в эмоциональной поддержке. Взрослый не просто дает задание, а сопровождает действия ребенка словом, поощрением, доброжелательной оценкой.

Важным условием успешного формирования трудовых умений является постепенность включения детей в трудовую деятельность. Нельзя ожидать, что ребенок сразу будет выполнять действия аккуратно и без напоминаний. Любой навык формируется поэтапно: сначала ребенок наблюдает за действиями взрослого, затем выполняет их совместно с ним, позже – под частичным контролем и только после этого – самостоятельно. Если педагог пропускает этап совместной деятельности, ребенок может испытывать затруднения и утрачивать

интерес. Существенное значение имеет создание развивающей предметной среды. В группе детского сада должны быть организованы условия, позволяющие детям проявлять самостоятельность. Полки с игрушками располагаются на доступной высоте, предметы для ухода за растениями находятся в специально отведенном месте, посуда и принадлежности подобраны с учетом возраста. Когда ребенок может самостоятельно взять необходимый предмет и выполнить действие, формируется уверенность в своих возможностях.

Мотивационная сторона трудовой деятельности в младшем дошкольном возрасте имеет свои особенности. Дети еще не осознают социальную значимость труда в полном объеме. Их побуждают прежде всего эмоциональные мотивы – желание получить одобрение взрослого, почувствовать себя «большим», заслужить похвалу. Поэтому педагогическая поддержка должна быть искренней и конкретной. Важно отмечать не только результат, но и старание ребенка, его стремление довести дело до конца. Следует подчеркнуть, что трудовая деятельность способствует развитию не только практических навыков, но и личностных качеств. В процессе выполнения даже простых поручений формируются аккуратность, ответственность, настойчивость. Ребенок начинает понимать, что у каждого действия есть определенный результат. Если игрушки не убрать, в группе будет беспорядок; если не полить цветы, они могут завянуть. Такие простые причинно-следственные связи формируют основы осознанного поведения. Особое значение имеет эмоциональный климат в группе. Если труд воспринимается как наказание или принуждение, у ребенка может сформироваться отрицательное отношение к любой деятельности, требующей усилий. Поэтому важно сохранять доброжелательную атмосферу, превращать выполнение поручений в увлекательный процесс, использовать элементы игры. Например, уборку игрушек можно представить как помощь сказочному персонажу или как подготовку к приходу гостей.

Необходимо учитывать и индивидуальные различия детей. Одни быстро осваивают новые действия, другие требуют большего времени и повторений. Педагогу важно проявлять терпение, не сравнивать детей между собой, а ориентироваться на личный прогресс каждого. Индивидуальный подход способствует формированию уверенности и положительной самооценки. Таким образом, формирование трудовых умений у детей 3–4 лет представляет собой сложный и многогранный процесс, основанный на учете возрастных особенностей, создании благоприятных условий и активной позиции взрослого. Именно в этом возрасте закладывается отношение к труду как к естественной и необходимой части жизни человека. От того, насколько грамотно будет организована эта работа, зависит дальнейшее развитие личности ребенка. Подводя итог, можно отметить, что формирование трудовых умений у детей младшего дошкольного возраста является важным направлением воспитательной работы в дошкольной образовательной организации. Психолого-педагогическими основами данного процесса выступают учет возрастных особенностей детей 3–4 лет, опора на механизм подражания, создание развивающей среды, постепенность формирования навыков и поддержание положительной мотивации.

Список литературы

1. Година Г.Н. Формирование трудовых навыков у детей дошкольного возраста в условиях реализации ФГОС ДО / Г.Н. Година // Дошкольная педагогика. – 2020. – №4. – С. 15–19.

2. Година Г.Н. Социально-нравственное развитие дошкольников в трудовой деятельности / Г.Н. Година, Л.А. Парамонова. – М.: Просвещение, 2019. – 144 с.

3. Козлова С.А. Дошкольная педагогика: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / С.А. Козлова, Т.А. Куликова. – 6-е изд., перераб. и доп. – М.: Академия, 2021. – 432 с.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. приказом Минобрнауки России от 17.10.2013 №1155; в ред. действующей на 2021 г.). – М.: Просвещение, 2021. – 64 с.

5. Смирнова Е.О. Психология дошкольного детства / Е.О. Смирнова. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2022. – 304 с

Молчанова Виктория Алексеевна
студентка
ФГБОУ ВО «Череповецкий государственный университет»
г. Череповец, Вологодская область
Научный руководитель
Виноградова Мария Аполлинарьевна
канд. пед. наук, заведующий кафедрой
Институт педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Череповецкий государственный университет»
г. Череповец, Вологодская область

ВЗАИМОСВЯЗЬ СОЦИОМЕТРИЧЕСКОГО СТАТУСА И ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ДРУЖБЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: *в статье представлены результаты эмпирического исследования, направленного на изучение характера взаимосвязи между положением ребенка в группе сверстников (социометрическим статусом) и уровнем сформированности его представлений о дружбе. На основе проведения констатирующего эксперимента с детьми 5–6 лет анализируется статусная структура группы и уровень понимания дружеских отношений.*

Ключевые слова: *представления о дружбе, социометрический статус, дети старшего дошкольного возраста, благоприятная статусная категория, изолированные дети.*

Дошкольный возраст представляет собой важнейший этап в становлении личности. В этот период ребенок активно осваивает социальные нормы и учится выстраивать отношения с окружающими. Особое значение в это время приобретает взаимодействие со сверстниками. В младшем и среднем дошкольном возрасте общение носит преимущественно ситуативный характер, к старшему дошкольному возрасту у ребенка формируется более устойчивая форма избирательных связей – дружеские отношения, основанные на взаимной симпатии, общих интересах и личностной привязанности.

На практике педагоги дошкольных образовательных учреждений часто сталкиваются с ситуацией, когда одни дошкольники являются желанными партнерами по игре и общению, в то время как другие испытывают устойчивые трудности во взаимодействии со сверстниками. Подобное положение ребенка в системе межгрупповых отношений определяется понятием «социометрический статус». Проблема становления дружеских отношений в дошкольном возрасте и факторов, влияющих на социальное положение ребенка, рассматривалась в работах Е.О. Смирновой, В.М. Холмогоровой, Я.Л. Коломинского, Т.А. Репиной и других исследователей. Исследователями подчеркивается, что на статус ребенка влияют такие характеристики, как коммуникативная привлекательность, внешние данные, умение разрешать конфликты и успешность в совместной деятельности.

Несмотря на значительное количество исследований в рассматриваемой области, остается открытым вопрос о влиянии сформированных у ребенка представлений о дружбе на его положением в группе сверстников. Актуальность данной проблемы определяется необходимостью выявления обозначенной взаимосвязи, потому что существующее противоречие между потребностью в формировании устойчивых дружеских отношений и недостаточной изученностью влияния представлений о дружбе на социометрический статус дошкольника требует отдельного изучения.

Мы предположили, что существует взаимосвязь между социометрическим статусом ребенка и уровнем его представлений о дружбе в старшем дошкольном возрасте. Выдвинули предположение, что дети с высоким уровнем представлений о дружбе имеют социометрический статус «звезды», дети с низким уровнем представлений о дружбе имеют

социометрический статус «изолированные». Проверке данной гипотезы мы посвятили эмпирическое исследование.

В психолого-педагогической науке межличностные отношения дошкольников определяются как субъективно переживаемые связи между детьми, которые объективно проявляются в характере их общения и совместных игр. Эти отношения представляют собой формирующуюся систему установок, ожиданий и простейших стереотипов, через которые ребенок воспринимает и оценивает своих сверстников [2] Как отмечают М.И. Лисина и Е.О. Смирнова, отношения со сверстниками характеризуются эмоциональной насыщенностью, разнообразием коммуникативных действий и преобладанием инициативных высказываний над ответными, что отличает их от общения ребенка со взрослым [5; 6].

Развитие межличностных отношений в дошкольном возрасте проходит несколько этапов. И. В. Шаповаленко выделяет три этапа: младший дошкольный возраст, где общение носит ситуативный характер и сверстник выступает прежде всего как партнер по игре; средний дошкольный возраст, когда сверстник становится «зеркалом» для самооценки; и старший дошкольный возраст, характеризующийся возникновением устойчивой избирательной дружбы на основе личностной привязанности [7] В старшем дошкольном возрасте, по мнению Т.А. Куликовой и С.А. Козловой, дружеские взаимоотношения претерпевают значительные изменения, дети не только осознают понятие «дружба», но и начинают ценить в сверстнике его нравственные качества и поступки [3].

Понятие «социометрический статус» в работах Я.Л. Коломинского определяется как реальная социально-психологическая характеристика положения в системе внутригрупповых отношений человека, определяющая степень его авторитета и признания в глазах отдельных членов группы [4]. Традиционно выделяют четыре типа статуса: «звезды» (лидеры группы, получающие максимальное количество положительных выборов), «предпочитаемые» (надежные партнеры по общению с достаточным количеством положительных выборов), «принятые» (дети, находящиеся «в тени», с количеством положительных выборов средним или ниже среднего) и «изолированные» (дети, активно или пассивно отвергаемые группой). Первые две категории считаются благоприятными, последние две – неблагоприятными.

Формирование представлений о дружбе у детей старшего дошкольного возраста, как подчеркивает Т.И. Бабаева, включает четыре взаимосвязанных компонента: когнитивный (знание норм и правил дружеских отношений), эмоциональный (способность к эмпатии и избирательной привязанности), поведенческо-деятельностный (практические навыки сотрудничества, поддержки и разрешения конфликтов) и коммуникативный (речевые умения, необходимые для диалога) [1]. Именно единство этих компонентов, по мнению исследователей, обеспечивает успешное становление дружеских отношений в детском коллективе.

Эмпирическое исследование проводилось на базе дошкольного образовательного учреждения. В нем приняли участие 29 детей в возрасте 5–6 лет. Для решения поставленных задач и проверки гипотезы был использован комплекс методик. Для определения социометрического статуса ребенка применялась социометрическая методика «Секрет» (Т.А. Репина), создающая игровую ситуацию выбора партнеров для совместного путешествия. Для выявления уровня сформированности представлений о дружбе использовалась авторская методика «Беседа по выявлению представлений о дружбе у детей старшего дошкольного возраста», включавшая 8 вопросов, направленных на оценку понимания ребенком сущности дружбы, правил дружеского поведения, ценности дружеских отношений и способности к эмпатии.

Первым этапом исследования стало определение социометрического статуса каждого ребенка в группе. Результаты, полученные в результате исследования, показали неоднозначную статусную структуру: статус «звезды» получили 3 ребенка, под статусом «предпочитаемыми» оказались 8 детей, к принятым мы отнесли 6 дошкольников, к «изолированным» – 12 детей.

Таким образом, к благоприятной статусной категории («звезды» и «предпочитаемые») относятся 37,9% детей (11 человек), соответственно к неблагоприятной («принятые» и «изолированные») – 62,1% (18 человек). Высокий процент «изолированных» детей свидетельствует о выраженных проблемах в системе межличностных отношений. Позитивным моментом, на наш взгляд, является то, что более половины детей (58,6%) при осуществлении выбора аргументировали его понятием дружбы («Я с ним дружу», «Она моя подруга»), что говорит о наличии у большинства дошкольников сформированной или находящейся в процессе формирования основы для дружеских отношений.

Вторым этапом исследования стало определение уровня сформированности представлений о дружбе. В данной диагностике приняли участие 20 детей из 29. В результате мы выяснили, что высоким уровнем обладают 12 детей, средним – 8 дошкольников. Низкий уровень выявлен не был.

Полученные данные свидетельствуют о том, что в когнитивной составляющей у детей старшего дошкольного возраста наблюдаются положительные результаты. Большинство дошкольников понимают ценность дружбы, могут прийти на помощь при необходимости, отмечают, что в группе у них есть те, кого они могут назвать «другом». При этом качественный анализ ответов показал, что понимание может носить ситуативный и деятельностный характер – дружба для детей, в первую очередь, ассоциируется с совместной игрой. Формулирование развернутых правил дружеского поведения вызывало у большинства дошкольников затруднения. Например, на вопрос о том, как правильно дружить, дети называли в основном 1–2 простых правила («не драться», «делиться игрушками»). Стоит отметить, что на вопрос о возможности прожить без друзей 90% детей ответили отрицательно, что подтверждает сформированность ценностного отношения к дружбе как к необходимой части жизни.

Основным этапом исследования стал анализ взаимосвязи между социометрическим статусом ребенка и уровнем его представлений о дружбе. Для этого была составлена сводная таблица, сопоставляющая данные по двум методикам (табл. 1). Результаты этого сопоставления стали наиболее показательными и отчасти неожиданными.

Таблица 1

Взаимосвязь социометрического статуса ребенка и уровня представлений о дружбе у детей старшего дошкольного возраста

Результаты социометрической методики «Секрет» (Репина Т. А.). Социометрический статус	Количество детей	Результаты методики «Беседа по выявлению представлений о дружбе у детей старшего дошкольного возраста» (авторская). Уровень представлений о дружбе
Звезды	1	Высокий
Звезды	2	Средний
Предпочитаемые	4	Высокий
Предпочитаемые	4	Средний
Принятые	4	Высокий
Принятые	1	Средний
Изолированные	3	Высокий
Изолированные	1	Средний

Анализ представленных данных позволяет сделать несколько выводов, опровергающих гипотезу о прямой взаимосвязи социометрического статуса и представлений о дружбе.

1. Отсутствие гарантии высокого социометрического статуса при высоком уровне представлений о дружбе. Статус «звезды» в обследуемой группе не является показателем наиболее глубокого понимания дружбы. Из трех детей, занимающих лидирующее положение («звезды»), только один продемонстрировал высокий уровень представлений, двое других показали средний уровень. Это позволяет предположить, что популярность дошкольника в

группе в большей степени определяется другими факторами (например, общей активностью, инициативностью, внешней привлекательностью или развитыми игровыми навыками).

2. Отсутствие прямой связи между изоляцией и низким уровнем представлений о дружбе. Наиболее неожиданным результатом является статус «изолированных» детей. Большинство из них (трое из четырех, участвующих в беседе) продемонстрировали высокий уровень сформированности представлений о дружбе. Только один ребенок из этой категории показал средний уровень. Сложившаяся ситуация свидетельствует о существовании выраженного разрыва между тем, что ребенок знает о дружбе, и его практическими навыками выстраивать эти отношения в реальной группе сверстников. Таким образом, причина изолированности определяется дефицитом социально-коммуникативных умений, возможно, в повышенной тревожности, застенчивости, неумении начинать общение или в агрессивных формах поведения, которые с трудом поддаются контролю.

3. Равномерное распределение детей с высоким уровнем знаний по статусным группам. Дошкольники с высоким уровнем представлений о дружбе встречаются во всех без исключения статусных категориях. Полученный результат подтверждает, что само по себе когнитивное развитие в сфере понимания социальных норм не является определяющим фактором социального успеха ребенка в системе межличностных отношений.

Проведенное исследование показало, что не существует взаимосвязи между социометрическим статусом ребенка и уровнем его представлений о дружбе. В группе был зафиксирован высокий уровень понимания и осознания дружбы, статусная структура оказалась противоречивой с высоким процентом «изолированных» детей (41,4%).

Таким образом, высокий уровень представлений о дружбе не обеспечивает дошкольнику благоприятного положения в группе сверстников и, особенно важно, не защищает его от попадания в статусную категорию «изолированные». Было определено, что большинство детей со статусом «изолированные» имеют не низкий, а высокий уровень представлений о дружбе. Это свидетельствует о существующем разрыве между знанием нравственных норм и способностью применять это знание в реальном взаимодействии.

Список литературы

1. Бабаева Т.И. Как развивать взаимоотношения и сотрудничество дошкольников в детском саду. Игровые ситуации, игры, этюды: учеб. метод. пособие / Т.И. Бабаева, Л.С. Римашевская. – СПб.: Детство-Пресс, 2012. EDN WKKUQB

2. Бодалев А.А. О взаимосвязи общения и отношения / А.А. Бодалев // Вопросы психологии. – 1994. – №1. EDN JVKXXA

3. Козлова С.А. Дошкольная педагогика: учеб. пособие для студ. и сред, пед. учеб. заведений / С.А. Козлова, Т.А. Куликова – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Академия, 2000. EDN XSSEFN

4. Коломинский Я.Л. Психология детского коллектива / Я.Л. Коломинский. – Минск, 1984. EDN EOHCBD

5. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении / М.И. Лисина. – СПб.: Питер, 2009. EDN QXXJKN

6. Смирнова Е О. Детская психология: учебник для вузов. / Е.О. Смирнова. – 3-е изд., перераб. – СПб.: Питер, 2012.

7. Шаповаленко И.В. Психология развития и возрастная психология: учебник и практикум для вузов / И.В. Шаповаленко. – М.: Гардарики, 2005.

Назирова Ксения Аликовна
студентка
Научный руководитель
Губина Дарья Юрьевна
старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского»
г. Липецк, Липецкая область

ПРОБЛЕМА СООТНОШЕНИЯ ЦЕННОСТНОГО И КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДОВ В СОДЕРЖАНИИ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: *в статье проводится теоретический анализ проблемы соотношения двух методологических ориентаций в содержании современного школьного образования. Актуальность исследования обусловлена переходом образовательной системы от знаниевой парадигмы к компетентностной, что создаёт риск упрощения образования и утраты ценностно-смысловых оснований воспитания. Установлено, что компетентностный подход, несмотря на широкое внедрение, отличается недостаточной теоретической разработанностью и часто реализуется в отрыве от ценностных ориентиров. Показано, что воспитание как процесс становления нравственной личности не может быть сведено только к формированию измеримых компетенций. В статье обоснована необходимость интеграции, при которой ценности определяют целевые установки образования, а компетенции выступают инструментальным средством их реализации. Особое внимание уделяется категории смысловой сферы личности как возможному концептуальному мосту между двумя подходами.*

Ключевые слова: *ценностный подход, компетентностный подход, воспитание, образование, смысловая сфера личности.*

В последние десятилетия в отечественной системе образования произошли существенные изменения, связанные с переходом от знаниевой парадигмы к компетентностной, который обусловлен изменением социально-экономических условий, а также трансформацией требований к выпускнику школы со стороны общества и рынка труда. Как отмечает О.А. Сальникова, общество XXI века сталкивается с интенсивно меняющейся структурой профессий и расширением информационного пространства, что требует от школы не столько вооружения учащихся знаниями, сколько формирования способности извлекать, присваивать и использовать эти знания в практической деятельности [9, с. 62]. Таким образом, фокус образования смещается с трансляции ученикам готовых знаний на их применение и овладение разнообразными способами деятельности. Вместе с тем, как показывает синтез теоретических знаний, компетентностный подход не может рассматриваться в отрыве от ценностных оснований образования, что и составляет основную проблему современной педагогической теории и практики.

Компетентностный подход имеет достаточно продолжительную историю становления. Многие исследователи (Е.М. Божко, А.О. Ильнер, М.И. Агиенко) выделяют три основных этапа его развития. Так, первый этап (1960–1970 гг.) характеризуется введением в научный аппарат категории «компетенция» и созданием предпосылок для разграничения понятий «компетенции» и «компетентности» [2, с. 26–27]. Второй этап (1970–1990 гг.) связан с активным использованием категорий «компетенция» и «компетентность» в теории и практике обучения. Третий этап (с 1990-х гг.) характеризуется включением компетентностного подхода в нормативные документы и стандарты образования [1, с. 89]. Следовательно,

компетентностный подход не является нововведением последних лет, а имеет сложившуюся теоретическую базу и апробирован в ряде образовательных систем за рубежом.

Важное методологическое значение имеет разграничение понятий «компетенция» и «компетентность», детально исследованное А.В. Хуторским. Под компетенцией учёный понимает некоторое отчуждённое, наперёд заданное требование к образовательной подготовке ученика, тогда как компетентность представляет собой уже состоявшееся личностное качество, характеристику ученика, его способность реализовать компетенцию на практике [11, с. 2]. Данное разграничение позволяет увидеть, что компетентность включает не только знаниевый и деятельностный компоненты, но и личностное отношение, ценностно-смысловую сферу учащегося. Именно в этой связи автор выделяет ценностно-смысловые компетенции как одну из ключевых групп компетенций, что свидетельствует о попытке интеграции ценностного и компетентностного подходов [11, с. 3].

В свою очередь, И.А. Зимняя рассматривает ключевые компетентности как результативно-целевую основу компетентностного подхода в образовании. Автором выделяются три основные группы компетентностей: компетентности, относящиеся к самому человеку как личности, компетентности, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми, и компетентности, относящиеся к деятельности человека [6, с. 15]. В предложенной классификации присутствуют такие виды компетентностей, как ценностно-смысловая и компетентность личностного самосовершенствования, что также подтверждает необходимость учёта ценностной составляющей при реализации компетентностного подхода. Таким образом, А.В. Хуторской и И.А. Зимняя признают, что компетентностный подход не может быть сведён исключительно к формированию умений и навыков, а требует осмысления ценностных оснований образования.

Особого внимания заслуживает позиция исследователей, отмечающих недостаточную теоретическую разработанность компетентностного подхода. А.П. Усольцев указывает, что в ходе массовой реализации этого подхода в системе отечественного образования его идея стала постепенно выхолащиваться и превращаться в собственную противоположность, в результате чего достоинства компетентностной концепции нивелируются, и она утрачивает свою практическую значимость [10, с. 12]. В.П. Лукьяненко обращает внимание на конъюнктурный характер внедрения компетентностного подхода, при котором демонстрируется декларативное отрицание традиционной знаниевой парадигмы без должного анализа её достоинств [8, с. 23]. Действительно, отказ от глубоких фундаментальных знаний в пользу ситуативных умений может привести к некоторой поверхностности образования, утрате его системности.

Наиболее остро проблема соотношения ценностного и компетентностного подходов проявляется в сфере воспитания. Н.Ф. Голованова, рассматривая современное состояние теории воспитания, обращает внимание на негативные последствия в практике воспитания в русле личностно-ориентированного и компетентностного подходов. Автор подчёркивает необходимость преодоления затянувшегося поиска баланса между социальными установками государства, гуманитарными запросами общества и теоретическим концептом воспитания [4, с. 28]. Компетентностная модель, ориентированная на формирование измеримых результатов, не всегда способна учесть такие трудно формализуемые аспекты, как нравственные убеждения, патриотизм, духовные идеалы.

В русле личностно-ориентированного подхода, разрабатываемого Е.В. Бондаревской, воспитание рассматривается как процесс становления человека культуры, гражданина и нравственной личности. Автор выделяет ценностные основания личностно-ориентированного воспитания, среди которых – признание уникальности и самоценности человека, опора на его субъектный опыт, диалогический характер взаимодействия [3, с. 12]. Воспитание, с точки зрения Бондаревской, не может быть сведено к формированию набора компетенций, поскольку оно имеет ценностно-смысловую природу и направлено на развитие и совершенствование духовного мира личности. Следовательно, мы полагаем, что ценностный подход

должен выступать системообразующим фактором по отношению к компетентностному, определяя цели и границы последнего.

Существует также точка зрения, согласно которой компетентностный и знаниевый подходы не находятся в отношении противоречия, а могут быть интегрированы. Как отмечают А.В. Жукоцкая и С.В. Чёрненькая, слабые стороны компетентностного подхода проявляются именно в отрыве от знаниевого, тогда как их единство позволяет сохранить универсальность знания как фундаментальной характеристики образования [5, с. 55]. Многочисленные педагогические исследования показывают, что развитие навыков и умений у учащихся неизбежно сопровождается и приращением знаний, и формированием ценностных ориентаций. Наиболее продуктивным нам представляется подход В.В. Краевского, при котором содержание образования определяется четырьмя компонентами: знаниями, умениями, опытом деятельности и ценностным отношением [7, с. 45]. Мы полагаем, что именно опыт ценностного отношения может выступать той основой, которая связывает воедино ценностный и компетентностный подходы.

Подводя итог, следует отметить, что компетентностный подход, будучи принятым в качестве методологической основы современного образования, требует серьёзного осмысления его соотношения с ценностными основаниями воспитания. Игнорирование ценностного подхода приводит к упрощению образования, сведению его к набору измеримых компетенций. В то же время традиционное воспитание, лишённое компетентностного инструментария, оказывается недостаточно адаптированным к реалиям современного общества, которое стремительно развивается. Продуктивное решение проблемы видится в интеграции ценностного и компетентностного подходов, при которой ценности определяют цели и содержание образования, а компетенции обеспечивают практическую реализацию этих ценностей в деятельности учащегося. Данная интеграция требует дальнейшей теоретической разработки, а также обращения к категориям смысловой сферы личности, позволяющим преодолеть ограничения компетентностного подхода и включить ценностные ориентации в структуру формируемых компетенций.

Список литературы

1. Агиенко М.И. Компетентностный подход в педагогической науке: этапы становления / М.И. Агиенко // Вестник Сибирского федерального университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2026. – Т. 19. №2. – С. 85–92.

2. Божко Е.М. Компетентностный подход в России и за рубежом: исторические и теоретические аспекты / Е.М. Божко, А.О. Ильнер // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – Т. 7. №1. – С. 26–35. EDN BABNQT

3. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания / Е.В. Бондаревская // Известия Южного отделения Российской академии образования. – 2000. – №1. – С. 8–17.

4. Голованова Н.Ф. Воспитание: убедительные декларации и противоречивая теория / Н.Ф. Голованова // Педагогика. – 2017. – № 6. – С. 25–32.

5. Жукоцкая А.В. Компетентностный и знаниевый подходы в образовании: борьба или единство / А.В. Жукоцкая, С.В. Чёрненькая // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Философские науки. – 2019. – №2. – С. 54–61.

6. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 38 с.

7. Краевский В.В. Содержание образования: проблемы формирования и проектирования / под ред. В.В. Краевского. – М.: Педагогика, 2007. – 192 с.

8. Лукьяненко В.П. Компетентностный подход в системе образования России: на острие проблем / В.П. Лукьяненко // Народное образование. – 2015. – №9. – С. 22–28. EDN VHXDJV

9. Сальникова О.А. Компетентностный подход к обучению в современной школе / О.А. Сальникова // Наука и школа. – 2011. – №1. – С. 61–64.

10. Усольцев А.П. Инфляция компетентностного подхода в отечественной педагогической науке и практике / А.П. Усольцев // Образование и наука. – 2017. – Т. 19. №1. – С. 9–25. EDN YHZGLL

11. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А.В. Хуторской // Эйдос. – 2002. – № 1. – С. 1–5.

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

УЧЕТ СВОЙСТВ НЕРВНОЙ СИСТЕМЫ КАК УСЛОВИЕ ОПТИМИЗАЦИИ ДВИГАТЕЛЬНОГО РЕЖИМА ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: *в статье рассматривается проблема стандартизации двигательной нагрузки детей в условиях дошкольных образовательных организаций. На основе анализа свойств нервной системы (сила, подвижность, уравновешенность) показано их влияние на переносимость физической нагрузки у детей 4–5 лет. Предлагаются практические приемы дифференцированного подхода к организации двигательного режима, а также критерии наблюдения для воспитателей.*

Ключевые слова: *двигательная активность, свойства нервной системы, сила нервной системы, подвижность нервных процессов, дети дошкольного возраста, оптимизация, дифференцированный подход.*

Введение.

В практике дошкольного образования часто наблюдается ситуация, когда при выполнении стандартного двигательного задания одни дети демонстрируют признаки перевозбуждения или истощения, тогда как другие выполняют его без видимых затруднений. Внешне это может проявляться как отказ от деятельности, хаотичные движения или, напротив, вялость и апатия.

Данные различия имеют под собой объективную физиологическую основу. Согласно исследованиям И.П. Павлова и его последователей, индивидуальные особенности поведения во многом определяются свойствами нервной системы – силой процессов возбуждения и торможения, их подвижностью и уравновешенностью [1; 2]. Эти свойства являются врожденными и устойчиво проявляются уже у детей 4–5 лет [4].

Однако в большинстве дошкольных организаций двигательный режим остается единым для всех воспитанников. Длительность активности, темп выполнения упражнений, количество повторений не учитывают типологических различий детей [5]. Это может приводить к хроническому переутомлению у одних и недостаточной нагрузке у других, что снижает эффективность физкультурно-оздоровительной работы.

Цель данной статьи – обосновать необходимость учета свойств нервной системы при организации двигательной активности детей 4–5 лет и предложить конкретные приемы оптимизации двигательного режима.

В классической физиологии высшей нервной деятельности выделяют три основных свойства нервной системы [1; 3]. Первое – сила процессов возбуждения. Она определяет предельную работоспособность нервных клеток, их способность выдерживать длительное или интенсивное возбуждение без перехода в состояние запредельного торможения. Дети с высокой силой нервной системы способны сохранять двигательную активность в течение относительно длительного времени. Дети с низкой силой быстро истощаются: уже спустя короткий промежуток времени активность снижается, появляются признаки утомления [2].

Второе – подвижность нервных процессов. Это скорость переключения с одного вида деятельности на другой. Высокая подвижность позволяет быстро переходить от одного движения к другому, низкая – сопровождается трудностями при смене упражнений, требует дополнительного времени на перестройку [3].

Третье – уравновешенность, то есть баланс между процессами возбуждения и торможения. При неуравновешенности в сторону возбуждения ребенок быстро входит в состояние гиперактивации, после чего не может самостоятельно остановиться. При преобладании торможения, напротив, наблюдается заторможенность, замедленность реакций [1].

Эти свойства относительно независимы и сочетаются у каждого ребенка в уникальной комбинации. Выделение «чистых типов» темперамента является значительным упрощением и в современной психофизиологии используется ограниченно. Более продуктивно говорить о выраженности каждого из трех свойств в отдельности [2; 6].

Возраст 4–5 лет занимает особое место при рассмотрении двигательной активности. Однако внутри этого периода есть важные различия, которые необходимо учитывать. В четыре года процессы торможения еще слабо развиты. Ребенку трудно остановиться по сигналу, переключиться с одного движения на другое. Двигательная активность в этом возрасте носит преимущественно импульсивный характер [5]. Поэтому требования к произвольной регуляции движений должны быть минимальными. Игры с жесткими правилами и частыми сменами заданий для четырехлеток часто оказываются неэффективными.

К пяти годам картина меняется. Начинают формироваться первые элементы произвольного контроля. Ребенок уже способен удерживать инструкцию в течение нескольких минут, тормозить непосредственный импульс, переключаться по сигналу [4]. Именно в этом возрасте дифференцированный подход становится особенно значимым: одни дети уже готовы к эстафетам и играм с правилами, другие – еще нет. Учет свойств нервной системы в 5 лет позволяет точнее подобрать нагрузку, чем в 4 года, где все дети более похожи по уровню незрелости торможения.

Таким образом, говоря о возрасте 4–5 лет, важно различать нижнюю и верхнюю границы периода. Рекомендации, приведенные ниже, в большей степени адресованы работе с пятилетними детьми. Для четырехлеток любые формы произвольной регуляции должны быть максимально упрощены.

Наблюдение за детьми в ходе стандартного двигательного задания (например, непрерывный бег в умеренном темпе) позволяет выявить следующие различия. Дети с высокой силой нервной системы сохраняют стабильный темп на протяжении выполнения задания. Дыхание ровное, координация не нарушается. После окончания они готовы к продолжению активности. Дети с низкой силой нервной системы уже через непродолжительное время демонстрируют признаки утомления: дыхание становится поверхностным, появляются ошибки в координации (спотыкание, сбивание ритма), снижается скорость. Некоторые останавливаются, отказываются продолжать. Это не является следствием недостатка мотивации, а отражает объективные ограничения работоспособности нервной системы [2]. Дети с высокой подвижностью нервных процессов легко переключаются между разными видами движений. Смена задания не вызывает у них затруднений. При низкой подвижности, напротив, требуется дополнительное время для перестройки. Принудительная частая смена упражнений может провоцировать стрессовую реакцию, выражающуюся в двигательной скованности или отказе от выполнения.

Дети с неуравновешенностью в сторону возбуждения быстро входят в состояние гипервозбуждения. Через короткое время после начала активности их движения становятся хаотичными, импульсивными, они перестают реагировать на инструкции. Это связано со слабостью тормозного контроля [5].

Ниже приведена таблица, которую воспитатель может использовать для систематизации наблюдений. Рекомендуемые действия:

Низкая сила (быстрое истощение) Ребенок краснеет или бледнеет через 1–2 минуты активности; дыхание становится частым, поверхностным; нарушается координация; просит остановиться или сам выходит из игры. Сокращать непрерывную нагрузку до коротких интервалов; давать дополнительное время на отдых; исключить соревновательные элементы; фиксировать внимание на завершении, а не на скорости.

Низкая подвижность (инертность) Ребенок медленно реагирует на сигнал к смене деятельности (заметная задержка); делает ошибки при переключении; тревожится или замирает при неожиданной смене задания. Предупреждать о смене деятельности заранее; давать время на пробные попытки при введении нового движения; не требовать мгновенной реакции.

Неуравновешенность в сторону возбуждения Ребенок быстро перевозбуждается; движения становятся хаотичными, импульсивными; не слышит инструкции; не может остановиться по сигналу. Дробить активность на короткие интервалы с сигналами остановки; использовать игры на торможение («Замри», «Море волнуется раз»); предлагать легальные способы выплеска возбуждения (удары по мешку, короткие рывки).

На первый взгляд, и детям с низкой силой, и детям с неуравновешенностью в сторону возбуждения полезны короткие интервалы активности. Однако причины и конкретные действия различаются принципиально. Для ребенка с низкой силой нервной системы проблема заключается в быстром исчерпании ресурса. Короткие интервалы нужны ему, чтобы успеть восстановиться. Между интервалами ему требуется пассивный отдых – спокойное стояние, сидение, медленное дыхание. Если после короткой нагрузки сразу дать новую активность, ребенок истощится еще быстрее.

Для ребенка с неуравновешенностью проблема в ином – в слабости торможения. Короткие интервалы нужны ему, чтобы не успеть войти в состояние гипервозбуждения. Но между интервалами ему не нужен пассивный отдых. Напротив, пауза должна быть заполнена спокойной, но не неподвижной деятельностью – например, медленными движениями руками, наклонами, дыхательными упражнениями. Если такого ребенка поставить в пассивную позу «просто постоять», его возбуждение не снизится, а начнет искать выхода через ерзанье, разговоры, отвлечение [5].

Таким образом, краткость интервалов – общая рекомендация, а вот наполнение пауз – разное.

Анализ источников [2; 4; 5] позволяет утверждать, что учет свойств нервной системы детей 4–5 лет при организации двигательной активности снижает риск переутомления и негативного эмоционального подкрепления физических упражнений. Предложенные критерии наблюдения и рекомендации по дифференцированному подходу могут быть использованы воспитателями и инструкторами по физической культуре без привлечения дополнительных ресурсов. Можно заключить, что внедрение дифференцированного подхода, основанного на учете силы, подвижности и уравновешенности нервных процессов, будет способствовать повышению эффективности физкультурно-оздоровительной работы в дошкольных учреждениях.

Список литературы

1. Павлов И.П. Полное собрание сочинений / И.П. Павлов. – Т. 3. – М.: Изд-во АН СССР, 1951. – 438 с.

2. Теплов Б.М. Психология индивидуальных различий / Б.М. Теплов; под ред. И.В. Равич-Щербо. – М.: Институт практической психологии, 1998. – 544 с.

3. Небылицын В.Д. Основные свойства нервной системы человека / В.Д. Небылицын // Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1990. – С. 47–124.

4. Алферова М.В. Психофизическое развитие дошкольников в контексте индивидуально-дифференцированного подхода / М.В. Алферова // Начальная школа плюс До и После. – 2017. – №8. – С. 23–27.

5. Ильин Е.П. Психофизиология физического воспитания: учеб. пособие / Е.П. Ильин. – М.: Просвещение, 2016. – 287 с.

6. Собчик Л.Н. Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики / Л.Н. Собчик. – СПб.: Речь, 2015. – 624 с.

7. Федорова Л.А. Индивидуальный подход к развитию двигательной активности дошкольников / Л.А. Федорова // Дошкольное воспитание. – 2021. – №3. – С. 34–39.

8. Григорьева Т.В. Нейрофизиологические основы обучения движениям детей 4–5 лет / Т.В. Григорьева // Современное дошкольное образование. – 2019. – №2 (36). – С. 44–51.

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

DOI 10.31483/r-167052

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ОБЪЕКТ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ И ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: *статья посвящена характеристике образовательной среды как объекта научных исследований. Автором приводятся результаты анализа научных исследований из области философии, социологии, психологии и педагогики. Описываются характеристики и роль образовательной среды в формировании личности дошкольника.*

Ключевые слова: *образовательная среда, дошкольное образовательное учреждение.*

Современный мир и общество стремительно меняются, иногда сопровождаясь различными затруднениями. От образовательной системы требуется оперативное реагирование на происходящие изменения. Особое внимание уделяется дошкольному образованию, которое первым должно реагировать на эти изменения. Поэтому вопросы поиска путей организации образовательной среды представляются чрезвычайно актуальными.

Понятие «образовательной среды» в настоящее время активно разрабатывается во многих исследованиях. Оно является полидисциплинарным и зачастую рассматривается как часть более широкой категории – «среды». Так, в философии понятие «среда» трактуют как совокупность природных условий, в которых протекает деятельность человеческого общества и организмов (А.А. Ивин) [12].

Определение образовательной среды, раскрытое с позиций философского подхода, сформулировали Н.В. Михалкин и А.Н. Аверюшкин. Согласно научному взгляду авторов, образовательная среда «является частью целого: среды бытия людей и является социальным образованием, созданным людьми». Она предназначена для подготовки обучаемых к практически-преобразовательной деятельности, позитивному раскрытию задатков, которыми наделен каждый человек [6, с. 93].

В качестве основных компонентов образовательной среды Н.В. Михалкин и А.Н. Аверюшкин выделяют элементы среды бытия людей, а также объективные условия и субъективные факторы, которые определяют цель, мотивы, средства, способы, формы процессов научения и воспитания, а также непосредственно влияют на достижение результатов, отвечающих потребностям и интересам развития научаемого, социальных общностей в целом, общества и страны [6, с. 87].

Образовательная среда должна быть гибкой и вариативной, своевременно реагируя на заявку современного общества на соответствующую личность выпускника дошкольного образовательного учреждения. Благодаря процессам обучения и воспитания образовательная среда, ее содержание и конкретное наполнение воздействует на развитие личности человека. В этом прослеживается взаимное влияние образовательной среды и субъектов образовательного процесса друг на друга. Человек целенаправленно создает и изменяет среду, но и сам развивается и меняется в ней.

Подход к образовательной среде в философии отражает ориентацию на то, что ее организация в ДОУ должна опираться на общепринятые в стране установки по развитию человека и общества, а также быть гибкой и вариативной, своевременно подстраиваясь под изменяющиеся потребности общества и модель личности выпускника ДОУ. При этом следует использовать такие принципы, приемы, формы, элементы методологии и методики научения и

воспитания, которые позволят эффективно раскрыть задатки каждого ребенка и подготовить его к практически-преобразовательной деятельности.

В социологии выделяются понятия «социальная среда» и «социокультурная среда», в контексте которых раскрывается и сама «образовательная среда», ее взаимосвязь с социальными и культурными процессами. Так, под социальной средой Г.В. Осипов предлагает понимать «часть окружающей среды, которая складывается из взаимодействующих индивидов, групп, культур и т. д.», а также «систему материальных, экономических, социальных, политических и духовных условий, оказывающих влияние на существование, формирование и деятельность индивидов и социальных групп» [10, с. 338]. Схожим образом определяет социокультурную среду С.В. Тарасов. С позиции автора, социокультурная среда представляет «сложную структуру общественных, материальных и духовных условий, в которых реализуется деятельность человека» [11, с. 133].

В свою очередь, образовательная среда в социологии раскрывается в качестве подсистемы социокультурной среды, которую составляет целая совокупность исторически сложившихся ключевых факторов, обстоятельств и ситуаций, влияющих на образование и развитие человека; куда также относятся люди, воздействующие на образовательные процессы; общественно-политический строй страны; природная и социокультурная среда; СМИ; случайные события. Говоря более кратко, образовательная среда представляет собой систему социальных, культурных и специально организованных психолого-педагогических условий, которые в комплексе влияют на становление личности человека [11, с. 134].

Иной взгляд на образовательную среду можно встретить у Н.Б. Крыловой, которая основное внимание обращает не на условия и факторы среды, а на сами образовательные процессы и социум. Так, автор предлагает трактовать образовательную среду как часть социокультурного пространства, где взаимодействуют образовательные процессы и их составляющие и где ребенок включается в культурные связи с обществом, приобретает опыт самостоятельной культурной деятельности [5].

М.И. Катилина, в свою очередь, подчеркивает, что образовательная среда содействует тому, чтобы обучающийся осваивал социальный опыт, овладевал социальными ролями. Это происходит благодаря активному взаимодействию с социокультурными пространствами. И обеспечивает этот процесс целая система социальных, социально-педагогических, психолого-педагогических, кадровых и материально-технических составляющих, которые в своей совокупности формируют образовательную систему [4].

Образовательная среда включает в себя несколько основных компонентов, которые различаются в зависимости от уровней самой образовательной среды. И все они воздействуют на развитие субъектов образовательного процесса.

На глобальном уровне компонентами образовательной среды выступают общемировые тенденции развития культуры, экономики, политики, образования и т. д.

Региональный уровень образовательной среды содержит в себе такие ее компоненты, как образовательная политика, культура, система образования, а также организация жизни и деятельности с учетом социальных и национальных норм, традиций и т. д.

Локальный уровень образовательной среды включает в себя следующие компоненты: конкретное образовательное учреждение, ближайшее окружение и семью субъектов образовательного процесса [1].

Исходя из представленных определений и описанных компонентов образовательной среды, можно выделить ее роль в процессах образования и развития ребенка в ДОУ, становления его личности, включения в культурные связи с обществом, а также освоения социального опыта и овладения социальными ролями, что подчеркивается с позиций социологии.

Следует отметить, что на процесс развития и социализации детей в ДОУ влияет не только комплекс материальных, экономических, социальных, политических, духовных и культурных условий, но и специально организованные психолого-педагогические условия, а также

природная и социокультурная среда, СМИ. Большое влияние на развитие и социализацию дошкольников оказывают люди, участвующие в организации образовательной среды ДОУ, семья и ближайшее окружение. Обращается внимание на то, что случайные события тоже могут воздействовать на образование, развитие и социализацию детей в дошкольном образовательном учреждении.

У отечественных психологов можно найти многочисленные исследования, посвященные разработке вопросов организации образовательной среды. Данную проблематику изучают Г.А. Ковалев, А.Б. Орлов, В.И. Панов, А.В. Петровский, В.В. Рубцов, И.М. Улановская и другие ученые.

В современной психологии образовательная среда трактуется как система влияний, факторов, специально организованных условий, возможностей формирования и развития личности обучаемого. При этом подчеркивается его активная позиция (С.Д. Дерябо, В.А. Козырев и др.).

Основной характеристикой образовательной среды является взаимодействие различных субъектов, компонентов образовательного процесса, как считает В.И. Слободчиков. Он отмечает, что в образовательной среде должны взаимодействовать: обучающий и обучаемый, отдельные институты, программы, образовательные деятельности, в результате чего начинают выстраиваться определённые связи между ними [9].

И.В. Непрокина, О.П. Болотникова и А.А. Ошкина называют иную характеристику образовательной среды в качестве главной характеристики – состояние безопасности личности. А также в качестве основных характеристик, определяющих специфику образовательной среды на уровне конкретных образовательных учреждений, данные авторы выделяют: типовые и видовые особенности учреждения; систему управления; группы детей; включенность ребенка в коллективы и взаимоотношения с окружающими людьми, а также безопасность в общении с ними; информационная составляющая; средства наглядности; материальный и соматический компоненты (условия обучения, досуга и отдыха; здоровье; психологический климат и т. д.) [8].

В свою очередь, В.А. Ясвин обращает внимание на то, что образовательная среда содержит в себе не только факторы и условия развития личности, но и возможности для ее развития. Автор сформулировал свое определение образовательной среды, понимая под ней систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития в социальном и пространственно-предметном окружении [13, с. 14].

Вместе с тем В.А. Ясвиным были выделены основные категории образовательной среды. Первая из них – это пространство и условия жизни человека. Среда человека охватывает комплекс природных и социальных факторов, влияющих на его жизнь и деятельность. Вторая категория – возможности. Чем больше и полнее личность использует возможности среды, тем более успешно происходит ее свободное и активное саморазвитие. И третья категория – это сам человек. Отмечается, что в рамках одной образовательной среды люди влияют друг на друга (отношениями и действиями). То есть социальная среда влияет на поведение человека, но и поведение самого человека влияет на общественную среду [13].

Рассматривая приведенные научные разработки психологов, следует подчеркнуть, что образовательная среда в ДОУ содержит в себе не только условия и факторы формирования и развития личности ребенка, но и широкие возможности для этого. И обеспечиваются эти возможности за счет основных категорий образовательной среды, то есть посредством организации пространства и условий жизни и деятельности ребенка в ДОУ, посредством обеспечения активности самого ребенка, а также его включения в систему взаимоотношений со сверстниками и взрослыми.

Важную роль играет и система управления образовательным учреждением, и программы воспитательной работы, основного и дополнительного образования, и формы активности детей и прочие компоненты, которые составляют структуру образовательной среды. Для

полноценного развития и раскрытия индивидуального потенциала ребенка необходимо, чтобы образовательная среда отвечала требованиям безопасности.

В современной педагогике среда рассматривается как условия, в которых протекает жизнь человека, его окружение, совокупность людей, связанных общностью этих условий, обстановки (Ю.В. Брыкин) [1].

В определениях образовательной среды нередко тоже идет речь об условиях и факторах, влияющих на детей. Но подчеркивается их ограниченность конкретным учебным заведением. Согласно научным взглядам В.А. Козырева, И.К. Шалаева, А.А. Веряева, под образовательной средой чаще всего понимается функционирование конкретного учреждения образования. Анализируя различные подходы к вопросу об образовательной среде, исследователи имеют в виду конкретную среду учебного заведения, так как образовательная среда составляет совокупность материальных и пространственно-предметных факторов; социальных компонентов; межличностных отношений.

Схожие научные взгляды демонстрируют А.В. Могилев и А.Н. Шильман. Они под образовательной средой понимают специально организованную совокупность образовательных (обучающих, воспитательных, развивающих) воздействий на индивида со стороны ближайшего окружения, учебных заведений и учреждений культуры, масс-медиа, коллективов, образовательных и культурных мероприятий, учебных пособий, средств обучения и коммуникации и т.п [7, с. 72].

Основной особенностью образовательной среды выступает ее целенаправленное формирование в контексте организации психолого-педагогических условий, которые призваны воздействовать на становление личности [11]. Связанные с данной особенностью характеристики образовательной среды выделяет Т.Г. Егорова. Это интегративность и вариативность. Так, интегративность отражает взаимосвязь субъектов образовательного процесса и различных условий (пространственно-временных, психолого-педагогических, дидактических и пр.). Вариативность характеризует возможность ее изменения [3].

Можно отметить, что в педагогическом аспекте образовательная среда рассматривается как конкретная среда учебного заведения, которая моделируется педагогической деятельностью для решения определенных педагогических задач и становления личности. Для организации образовательной среды в ДОУ важно проектировать не только пространство-предметную среду, но и выстраивать грамотные межличностные отношения между детьми и между детьми и педагогами, следить за благоприятным психологическим климатом. Для полноценного развития дошкольников педагоги и психологи должны грамотно выстраивать пространственно-временные, психолого-педагогические, дидактические условия, обеспечивать эффективное планирование и реализацию образовательных и культурных мероприятий. А также следует обеспечивать вариативность образовательной среды, гибко реагируя на индивидуальные особенности, потребности, задатки и способности каждого ребенка, на изменения и потребности современного общества.

Таким образом, образовательная среда является полидисциплинарным понятием. В системе дошкольных образовательных учреждений она выполняет следующие важнейшие функции: подготовка детей к практически-преобразовательной деятельности, позитивное раскрытие задатков и развитие способностей; включение в культурные связи с обществом, приобретение опыта самостоятельной культурной деятельности; освоение социального опыта и овладение социальными ролями; формирование, развитие, становление личности; обеспечение возможности свободного и активного саморазвития через реализацию возможностей самого ребенка; а также в целом достижение общепринятых в стране установок по развитию человека и общества.

Список литературы

1. Брыкин Ю.В. Анализ понятия «Образовательная среда» в современных научных исследованиях / Ю.В. Брыкин // Вестник РМАТ. – 2016. – №1. – С. 85–89. EDN VZSSGB

2. Выготский Л.С. Психология развития личности / Л.С. Выготский. – М.: Смысл, 2025. – 1136 с.

3. Егорова Т.Г. Образовательная среда как педагогический феномен / Т.Г. Егорова. – Шадринск: ШГПУ, 2020. – 213 с.

4. Катилина М.И. Школьная образовательная среда как условие развития и социализации личности / М.И. Катилина // Вестник практической психологии образования. – 2009. – Т. 6. №3. – URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2009_n3/27595 (дата обращения: 27.02.2026).

5. Крылова Н.Б. Культурология образования / Н.Б. Крылова. – М.: Народное образование, 2020. – 270 с.

6. Михалкин Н.В. Содержание и виды безопасности образовательной среды / Н.В. Михалкин, А.Н. Аверюшкин // Язык и текст. – 2021. – Т. 8. №1. – С. 82–96. DOI 10.17759/langt.2021080110. EDN LEWAZF

7. Могилев А.В. О понятии «образовательное пространство» // Педагогическая информатика / А.В. Могилев, А.Н. Шильман. – 2005. – №2. – С. 72–78.

8. Непрокина И.В. Безопасная образовательная среда: моделирование, проектирование, мониторинг: учебное пособие / И.В. Непрокина, О.П. Болотникова, А.А. Ошкина. – Тольятти: ТГУ, 2012. – 92 с. EDN TMAAWB

9. Слободчиков В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры / В.И. Слободчиков. – М.: Юрайт, 2024. – 276 с.

10. Социологический энциклопедический словарь / под ред. Г.В. Осипова. – М.: Академия, 2018. – 488 с.

11. Тарасов С.В. Образовательная среда: понятие, структура, типология / С.В. Тарасов // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2011. – №3. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnaya-sreda-ponyatie-struktura-tipologiya (дата обращения: 30.02.2026). EDN PYJOQL

12. Философия: энциклопедический словарь / под ред. А.А. Ивина. – М.: Гардарики, 2024. – 1079 с.

13. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2021. – 365 с.

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

СПЕЦИФИКА И ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У СОВРЕМЕННЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: *общение современных детей проходит в условиях сочетания живого общения и общения с использованием гаджетов. В дошкольном возрасте, который является сензитивным для развития коммуникативных умений, они довольно быстро привыкают к коротким сообщениям в мессенджерах вместо использования полных фраз, начинают меньше использовать мимику и жесты, проявляют меньше внимания к эмоциям своего собеседника. Это затрудняет эффективное развитие коммуникативных умений. В связи с выявленной актуальностью данной проблемы в статье рассмотрены основные факторы, влияющие на развитие коммуникативных умений у современных дошкольников. Описывается их воздействие на данный процесс.*

Ключевые слова: *коммуникативные умения, затруднения коммуникации, современные дошкольники.*

Развитые коммуникативные умения позволяют ребенку успешно вступать в диалог со сверстниками и взрослыми, внимательно слушать своего собеседника, налаживать дружеское общение, соблюдать речевой этикет с учетом коммуникативной ситуации и возраста собеседника и т. д.

Коммуникативные умения активно развиваются в процессе общения детей с другими детьми и со взрослыми. Общаясь со взрослыми, дети обогащают свои знания и представления о людях. Общаясь со сверстниками, они учатся строить доступные возрасту личностные,

деловые, оценочные отношения. Успешность развития коммуникативных умений ребенка во многом зависит от активности в коммуникации самого ребенка, а также определяется участием педагога в процессе целенаправленного развития коммуникативных умений ребенка [3].

Современные дошкольники, которые относятся к поколению бета и живут в эпоху нейросетей, довольно часто испытывают трудности с коммуникацией. Им трудно вступать в процесс общения и поддерживать его, налаживать дружеские отношения. Поколение бета оказывается в условиях сенсорной перегрузки, поскольку имеют доступ к значительному объему легкодоступной информации. Помимо этого современный мир все больше ориентируются на свободу и гибкость в системе образования и воспитания, возможность самостоятельно выбирать и изменять образовательную траекторию. Повышается уровень персонализации обучения и даже социального взаимодействия благодаря действию алгоритмов искусственного интеллекта.

Дети становятся все более сосредоточенными на собственных интересах, на использовании гаджетов и социальных сетей. Диалог современного ребенка может происходить в виртуальных пространствах, независимо от физического местоположения. Реальное общение остается, но оно сокращается [1]. Происходит снижение зрительного контакта детей в общении, использования жестов и мимики из-за частого нахождения в виртуальной среде. Коммуникация в реальной жизни становится более бедной по содержанию, более редкой, снижается эмпатия, слабо развивается социальный интеллект, социальная перцепция. Дети начинают испытывать трудности в общении со сверстниками и взрослыми [2].

Помимо этого причинами затруднений коммуникации современных дошкольников могут являться следующие факторы:

Избыточное потребление цифровой информации. Мозг современного человека постепенно адаптируется к быстрой обработке информации, поданной в виде кратких видеороликов, краткого содержания из целых текстов, кратких сообщений в мессенджерах. Это формирует «клиповое мышление», заставляя мозг ускоренно обрабатывать информацию. Из-за этого снижается понимание и критическое осмысление сложных концепций. Ребенку становится сложнее усваивать большие объемы информации, в том числе информацию, воспринимаемую и получаемую в процессе коммуникации.

Увлечение гаджетами и социальными сетями, которое может доходить до формирования определенной зависимости от них. В таких условиях развитие коммуникативных умений заметно затормаживается. Ребенок не получает возможности видеть, различать и учитывать эмоции и настроение своего собеседника. Снижаются способности к восприятию, быстрой обработке и усвоению информации в ходе живого общения. Нарушается формирование умений передачи информации в ходе коммуникации. Ребенок может не успевать формулировать мысль быстро в живом диалоге, так как при общении с помощью гаджетов он привыкает, что есть время подумать над формулировкой или сформулировать свою мысль сокращенно, отдельными словами и фразами. Из-за этого не только затрудняется процесс развития коммуникативных умений, но и может снижаться потребность в живом общении, совместной игре и т. д.

Распространение сочетания виртуального и реального общения. Диалог современного ребенка может происходить в виртуальных пространствах, независимо от физического местоположения. Реальное общение остается, но оно сокращается. Как и при действии предыдущего фактора, это может приводить к сложностям к реальной живой коммуникации и к снижению потребности в общении лицом к лицу [1].

Сокращение невербального общения. Исходя из предыдущего фактора, можно выделить сокращение зрительного контакта детей в общении, более редкое использование жестов и мимики из-за частого нахождения в виртуальной среде. Это нарушает развитие социальной перцепции и социального интеллекта, затрудняет восприятие и различение эмоций,

настроений, чувств другого человека. Сам ребенок становится менее экспрессивным в общении, его эмоции более бедные по содержанию, мимика и жесты могут не соответствовать содержанию речевого сообщения.

Необходимость выстраивать собственные алгоритмы коммуникации. Жизнь в новом мире способна привести к устареванию прежних форм и способов коммуникации. Это, предположительно, потребует создания обновленных схем взаимодействия со сверстниками и взрослыми. Также возрастает необходимость владения навыками работы в команде, нахождения компромисса, наилучшего решения при совместном решении задачи. Это необходимо для успешной адаптации и социализации современного ребенка.

Ускорение темпа жизни. Поколению бета предстоит столкнуться с ускорением инноваций и риском информационной перегрузки. Исходя из этого, усиливается потребность в «soft skills»: умении быстро переключаться между задачами, развивать эмоциональный интеллект, строить эффективные коммуникации [4].

Таким образом, у современных детей обнаруживаются затруднения в развитии коммуникативных умений, связанные с повсеместным использованием гаджетов, необходимостью сочетать живое и онлайн-общение, с формированием «клипового мышления». Они становятся все более сосредоточенными на собственных интересах, реже проявляют эмпатию, меньше используют жесты и мимику, их эмоции становятся более бедными по содержанию.

В связи с этим возрастает необходимость пристального внимания к созданию всех необходимых условий для полноценного социального развития современных дошкольников, способных не только к использованию всех достижений современного мира, но и к успешной коммуникации со сверстниками и взрослыми. Появляется потребность в создании сбалансированного окружения, которое объединяет онлайн- и офлайн-активности. В условиях, когда дети проводят много времени за экранами, важно находить время для активных игр, общения с друзьями и занятий на свежем воздухе.

Список литературы

1. Кельдимуратова А.Е. Содержание понятия «коммуникативные умения детей старшего дошкольного возраста» / А.Е. Кельдимуратова, Л.Л. Лашкова // Материалы XI Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум». – URL: https://scienceforum.ru/2019/article/2018013570 (дата обращения: 21.05.2026).

2. Мазурова Е.В. Формирование психологически безопасной образовательной среды: диагностический инструментарий, программы и технологии. Методические рекомендации для педагогов-психологов / Е.В. Мазурова. – Барнаул: КГБУ «Алтайский краевой центр психолого-педагогической и медико-социальной помощи», 2019. – 72 с.

3. Мудрик А.В. Общение в процессе воспитания / А.В. Мудрик. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 320 с. EDN TQQSTV

4. Тищенко В.А. Коммуникативные умения: к вопросу классификации / В. А. Тищенко // Казанский педагогический журнал. – 2008. – №2. – С. 15–22. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnye-umeniya-k-voprosu-klassifikatsii (дата обращения: 21.05.2026). EDN KHNRDT

Садокова Анна Сергеевна
магистр, преподаватель
БПОУ ВО «Череповецкий строительный колледж им. А.А. Лепехина»
г. Череповец, Вологодская область

НЕФОРМАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ РОДИТЕЛЕЙ В ДОО: ПОТЕНЦИАЛ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Аннотация: *в современных условиях родительство претерпевает серьезные трансформации, связанные с новыми условиями воспитания детей дошкольного возраста, их вариативными траекториями развития, переосмыслением ценностей и целей образования в непредсказуемом, стремительно меняющемся мире. Данные тенденции обусловили необходимость более тщательного изучения взаимодействия ДОО с семьёй с целью выявления уровня осведомлённости родителей в вопросе неформального образования. В статье раскрыта специфика неформального образования и представлен анализ эмпирических исследований за 2020 – 2025 гг., который посвящён потенциальным перспективам неформального образования родителей в дошкольной образовательной организации. Выделены структурные компоненты педагогической компетентности родителей, выявлены типичные дефициты педагогических компетенций родителей и их запросы. На основе обобщения формирующих экспериментов обоснован потенциал клубных форм, «материнских школ» и детско-родительских проектов. А также, основываясь на данных эмпирических исследования, установлена структура родительских запросов, где преобладают эмоционально-поведенческие (35%) и образовательно-развивающие (20%) дефициты. Анализ литературы позволил определить ключевые условия эффективности неформального образования: отказ от наставничества, интеграция с информальным образованием, индивидуализация маршрутов и цифровая компетентность педагогов. Выделены перспективные направления развития, включая цифровые рефлексивные практики и монографический метод сопровождения семьи. Результаты исследований продемонстрировали дефициты педагогов в сфере неформального образования родителей, что обусловило необходимость модернизации системы профессиональной подготовки будущих специалистов.*

Ключевые слова: *неформальное образование родителей, дошкольная образовательная организация, родительское просвещение, сопровождение, партнерские отношения, родительская компетентность, эмпирические исследования.*

Введение.

В настоящее время социокультурная ситуация в дошкольном образовании характеризуется тем, что повышаются требования к вовлеченности родителей и усиливается внимание к качеству детства и признанию решающей роли семьи в развитии ребёнка. При этом дошкольная образовательная организация выступает не просто институтом ухода и присмотра, но центром комплексного развития и воспитания, где взаимодействие с семьями становится необходимым условием успешного развития ребенка.

Наряду с данным фактом родители часто испытывают дефицит в сфере психолого-педагогических знаний. Как выяснилось, не смотря на богатый опыт, имеются трудности в его реализации, что ведёт к низкой продуктивности применения имеющих знаний, умений и навыков.

Традиционные формы взаимодействия в виде лекций и собраний демонстрируют очень низкие результаты, так как строятся по модели «наставник – слушатель». В ответ на этот вызов актуализируется неформальное образование родителей. Это процесс повышения педагогической компетентности, осуществляемый вне жестких образовательных стандартов, через различные формы просвещения, консультирования и совместной деятельности. В отличие от формального образования, неформальное образование родителей в ДОО характеризуется гибкостью, ориентацией на актуальные запросы семьи и практико-ориентированным подходом.

Это организованная, систематизированная образовательная деятельность, имеющая собственную цель, программу, а также, методическое сопровождение.

Цель статьи – проанализировать и обобщить эмпирические данные о потенциале неформального образования родителей в ДОО за период с 2020 по 2025 год и определить перспективные направления его развития.

Актуальность проблемы внедрения неформального образования в сферу деятельности ДОО, а также, повышения компетентности родителей в ряде образовательных вопросов отражена в нормативно-правовых документах Российской Федерации. А именно, в ст. 44 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273 указано, что «образовательные организации оказывают помощь родителям (законным представителям) несовершеннолетних обучающихся в воспитании детей, охране и укреплении их физического и психического здоровья, развитии индивидуальных способностей и необходимой коррекции нарушений их развития». В федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (далее – ФГОС ДО) (п. 1.6) предусмотрена одна из задач: «обеспечения психолого-педагогической поддержки семьи и повышения компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей».

При этом изучение содержания форм организации образования родителей, осуществляемых в современной практике дошкольных образовательных организаций, говорит о том, что многие не соответствуют требованиям. Данные формы не обеспечивают необходимой индивидуализации в выстраивании образовательных маршрутов родителей; не учитывают изменения, произошедшие в современной семье, например: рост уровня образованности современных родителей или повышение доступности различного рода информации и др.

Таким образом, можно констатировать, что современная педагогическая наука и практика нуждаются в обновлении знаний, навыков и подходов. А также, в новых способах организации образования родителей в условиях взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи.

Исследованиями, направленными на изучение взаимодействия образовательной организации и семьи, занимались многие учёные.

Например: теоретические подходы к развитию педагогической компетентности родителей разрабатывали Л.К. Адамова, О.Ю. Арсентьева, Л.Г. Богославец, Н.Н. Букина, В.Н. Бушина, И.В. Гребенников, У.Г. Егорова, Л.В. Коломийченко, Е.А. Кудрявцева, И.Ю. Кульчицкая, Е.А. Леванова, А.А. Майер, Е.А. Нестерова, И.Е. Панова, С.И. Пиюкова, В.В. Селина, О.Л. Середа, М.А. Тарасов, Н.Ш. Тюрина, Н.Д. Фатхи и др.

Психолого-педагогическим проблемам семьи и условиям эффективного взаимодействия дошкольной образовательной организации с родителями посвящены работы Е.П. Арнаутовой, Т.В. Архиреевой, Л.Г. Богославец, М.И. Буянова, И.А. Дядюновой, И.С. Кона, И.А. Лыковой, А.А. Майера, И.М. Марковской, Л.Ф. Обуховой, Р.В. Овчаровой, А.С. Спиваковской и др.

Закономерности неформального образования родителей подчинены общим принципам образования взрослых. В развитие идей андрагогики как теории образования взрослых существенный вклад внесли Б.Г. Ананьев, Л.И. Анцыферова, А.П. Владиславлев, С.Г. Вершловский, А.Л. Гавриков, М.Т. Громкова, С.И. Змеев, Г.А. Ключарев, И.А. Колесникова, И.С. Кон, Ю.Н. Кулюткин, Л.Н. Лесохина, Н.П. Литвинова и др.

Неформальное образование родителей в ДОО базируется на признании важности роли семьи в развитии ребенка и строится на принципах уважения, доверия и партнерства. Как отмечает О.А. Милькевич (2025), сущность родительского просвещения претерпевает изменения, приобретая социально обусловленный характер и отражая его многоаспектность как социально-культурного феномена, социально значимой деятельности и процесса.

Ключевые принципы организации неформального образования родителей включают:

1) ориентацию на потребности семьи – учет образовательных запросов и ожиданий родителей;

2) практико-ориентированный характер – формирование конкретных навыков воспитания и развития детей;

3) диалогичность и партнерство – отказ от монологического информирования в пользу совместного поиска решений;

4) системность и непрерывность – создание целостной системы родительского просвещения;

5) учет возрастной специфики – понимание особенностей развития детей раннего и дошкольного возраста.

Материал и методы исследования.

Материалом для анализа послужили труды отечественных и зарубежных авторов. В работе были использованы такие методы исследования, как: анализ научной психолого-педагогической литературы, изучение нормативно-правовых документов и научных публикаций и статей в российских и зарубежных источниках, изучение ресурсов образовательных порталов. Поисковые запросы проводились по e-library.ru.

Результаты исследования и их обсуждение.

В анализируемых работах под неформальным образованием родителей понимается организованная, систематическая образовательная деятельность вне формальной системы (курсов повышения квалификации), которая, тем не менее, имеет цели, программу и методическое сопровождение.

Центральным понятием является педагогическая компетентность родителей. В анализируемых работах (Куликова, Микляева, 2023; Иванова, Смирнова, 2022) ключевым результатом неформального образования выступает педагогическая компетентность родителей, включающая пять компонентов:

– мотивационно-ценностный – принятие ребенка, ответственность;

– когнитивный – знание возрастных особенностей, методик;

– рефлексивный – способность анализировать свой стиль воспитания;

– поведенческо-коммуникативный – навыки взаимодействия;

– поведенческо-деятельностный – создание развивающей среды.

Эмпирические исследования последних лет позволяют составить точную картину потребностей и дефицитов современных родителей в сфере воспитания детей дошкольного возраста.

В исследовании Е.А. Павшенко и С.В. Гани (2025), проведенном на базе дошкольных образовательных организаций г. Москвы с участием 93 родителей детей дошкольного возраста, была разработана комплексная типология родительских запросов, включающая шесть основных категорий, представленных в таблице 1.

Таблица 1

Категории родительских запросов

Тип запроса	Доля в %	Содержание
Эмоционально-поведенческий	35	Проблемы управления поведением ребёнка, эмоциональные вспышки, капризы
Образовательно-развивающий	20	Организация развивающих занятий, подготовка к школе
Социально-коммуникативный	18	Трудности в общении со сверстниками и взрослыми
Организационно-режимный	12	Адаптация к детскому саду, режим дня, питание
Дисциплинарный	10	Вопросы наказания, установления границ, норм и правил
Здоровье и физическое развитие	5	Физическое развитие, здоровье, закаливание

Исследователи также выявили статистически значимые связи между типами родительских запросов и социально-демографическими характеристиками семей (уровень образования, количество детей, возраст родителей).

Кроме того, были изучены трудности и запросы родителей.

В исследовании О.М. Вербиановой и Е.В. Улыбиной (2022) были выделены две основные группы родительских запросов: запросы на «правильное» воспитание (как правильно воспитывать и развивать ребенка) и запросы на «исправление» (коррекция уже сложившихся неприемлемых форм поведения). Основными причинами трудностей родителей названы следующие.

1. Отсутствие знаний о возрастных особенностях детей – родители не имеют представления о возрастных нормах, что приводит к неадекватным ожиданиям и требованиям.

2. Использование неадекватных приемов воспитания, приводящих к негативным последствиям в поведении и развитии ребенка.

Е.Е. Донина (2024) провела эмпирический анализ ожиданий современных родителей от взаимодействия с педагогом. В исследовании приняли участие родители детей дошкольного возраста и родители школьников. Выявлены приоритетные направления профессиональной деятельности педагога, востребованные родителями:

– планирование, организация и контроль взаимодействия с родителями;

– вовлечение родителей в образовательный процесс;

– психолого-педагогическое просвещение родителей.

Важным результатом исследования стало установление того факта, что не все ожидания современных родителей учитываются при их взаимодействии с педагогическими работниками, что создает зону напряжения в системе «педагог – родитель».

Исследование, опубликованное в журнале «Современное дошкольное образование» (2025), с участием 200 родителей из разных регионов России выявило актуальные проблемы во взаимодействии родителей и воспитателей:

1) отсутствие или недостаточное информирование родителей;

2) отсутствие или недостаточное количество совместных мероприятий для детско-взрослых сообществ;

3) неумение воспитателей взаимодействовать с разными категориями семей.

При этом было зафиксировано наличие недоброжелательного отношения со стороны части современных родителей к профессиональной деятельности воспитателей и предъявление необоснованно завышенных требований.

Современная практика ДОО демонстрирует широкий спектр форм неформального образования родителей. В работе Н.А. Мальцевой с соавторами (2025) подчеркивается необходимость системного подхода в создании партнерских отношений между семьями воспитанников и дошкольной образовательной организацией.

Используемые формы взаимодействия можно классифицировать следующим образом:

Индивидуальные формы:

– индивидуальные беседы и консультации;

– анкетирование и опросы для выявления запросов;

– посещение семьи (традиционная форма патронажа);

– переписка в мессенджерах и электронной почте.

Коллективные формы:

– родительские собрания (с элементами обучения);

– семинары-практикумы и мастер-классы;

– круглые столы и дискуссионные клубы;

– тренинги родительской компетентности.

Наглядно-информационные формы:

– информационные стенды и уголки для родителей;

– папки-передвижки;
– сайт и группы ДОО в социальных сетях;
– видеоматериалы и онлайн-консультации.

Совместные деятельности:
– совместные праздники и досуги;
– проектная деятельность с участием родителей;
– дни открытых дверей;
– семейные клубы и гостиные.

Анализ эмпирических исследований позволяет оценить сравнительную эффективность различных форматов неформального образования родителей.

Программа SAEPP (2024, Турция) представляла собой квази-экспериментальное исследование с участием 108 родителей, чьи дети посещали муниципальные дошкольные учреждения. Экспериментальная группа прошла через Программу обучения родителей научным активностям (SAEPP). Результаты показали статистически значимую разницу между предварительными и итоговыми средними баллами экспериментальной группы, а также доказали долгосрочную эффективность программы обучения родителей – сравнение итоговых и отсроченных тестов показало отсутствие значимой разницы.

Программа развития грамотности (Новая Зеландия, 2025) в диссертационном исследовании H.C. Bennett использовала смешанный дизайн с двумя когортами. В дошкольной когорте доставка материалов родителям осуществлялась через очные ворк-шопы, в школьной когорте – через онлайн-видеоинструкции. Ключевой вывод: очное обучение родителей оказалось более эффективным для повышения их самоэффективности и вовлеченности в домашние практики грамотности по сравнению с онлайн-форматом. Реляционная поддержка и практическая помощь вживую усиливают внедрение программ.

На основе анализа и обобщения результатов эмпирических исследования можно выделить следующие перспективные направления.

1. Цифровые рефлексивные практики – использование видеозаписи режимных моментов в ДОО и их совместный анализ с родителем (формат «видеоклуб»). Начальные данные (Леонова, 2026) показывают рост рефлексивного компонента на 40% по сравнению с традиционным тренингом.

2. Монографический метод как норма – переход от групповых программ к индивидуальным образовательным маршрутам родителей, построенным на глубинном интервью и наблюдении за диадой «родитель – ребенок» в ДОО.

3. Расширение «материнских школ» на отцов – эмпирика показывает, что программы, ориентированные только на матерей, усиливают гендерный дисбаланс. Перспективны форматы «субботних клубов» с участием обоих родителей.

4. Встраивание неформального образования в цифровую среду ДОО – создание закрытых обучающих каналов с короткими видео-инструкциями и чек-листами по ключевым темам (адаптация, кризисы, развивающие игры).

Обобщая результаты исследований 2020–2025 гг., следует выделить три ключевых условия эффективности.

1. Отказ от наставничества в пользу сотрудничества и создание рефлексивно-образовательной среды в ДОО.

2. Интеграция неформального образования с информальным (самообразование через сообщества в соцсетях, обмен опытом).

3. Индивидуальный подход. Использование монографического метода для проектирования индивидуальных образовательных маршрутов родителей с разным стартовым уровнем.

Выводы.

Настоящий обзор литературных источников, посвящённых проблеме неформального образования родителей в ДОО, был направлен на анализ потенциала неформального

образования родителей в дошкольной образовательной организации и возможных перспектив развития данного направления образовательной деятельности. Данный анализ позволил определить главные вопросы и подходы к их разрешению. В выше перечисленных исследованиях определены такие понятия, как: неформальное образование родителей, просвещение и сопровождение родителей, родительская компетентность.

Проведенный обзор эмпирических исследований 2020–2025 гг. позволяет сделать следующие выводы.

1. Неформальное образование родителей в ДОО обладает значительным потенциалом для повышения родительской компетентности, создания единого образовательного пространства и формирования сообщества единомышленников.

2. Современные родители испытывают острую потребность в психолого-педагогическом просвещении, что подтверждается выявленной структурой запросов, среди которых доминируют эмоционально-поведенческие (35%) и образовательно-развивающие (20%).

3. Эффективность неформального образования зависит от выбора форм и методов: очные форматы обучения родителей показывают более высокие результаты в формировании самоэффективности по сравнению с полностью дистанционными.

4. Существуют проблемные зоны во взаимодействии «педагог – родитель»: недостаточное информирование родителей, дефицит совместных мероприятий, неумение воспитателей работать с разными категориями семей.

5. Перспективными направлениями являются персонализация образования родителей, интеграция очных и дистанционных форматов, развитие программ для родителей детей раннего возраста, совершенствование подготовки педагогов и межведомственное взаимодействие.

Результаты исследований фиксируют недостаточную готовность воспитателей к эффективному взаимодействию с современными родителями в сфере неформального образования. Это требует совершенствования системы профессиональной подготовки и повышения квалификации педагогов в части организации партнерских отношений с семьей.

Список литературы

1. Донина Е.Е. Опыт эмпирического анализа ожиданий современных родителей обучающихся от взаимодействия с педагогом / Е.Е. Донина // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2024. – Т. 9. Вып. 12. DOI 10.30853/ped20240166. EDN BGHEAJ

2. Зайцева М.И. Работа с родителями в ДОО: методические материалы / М.И. Зайцева. – Инфоурок, 2025.

3. Иванова Е.В. Диагностика педагогической компетентности родителей в условиях реализации партнерской программы / Е.В. Иванова, П.П. Смирнова // Современное дошкольное образование. – 2022. – №3 (111). – С. 44–51.

4. Куликова Т.А. Неформальное образование родителей в ДОО: потенциал родительских клубов / Т.А. Куликова, Н.В. Микляева. – М.: Перспектива, 2023. – 184 с.

5. Леонова О.А. Информальное образование родителей в цифровой среде как ресурс развития ДОО / О.А. Леонова // Проблемы современного педагогического образования. – 2026. – №70 (2). – С. 112–116.

6. Системный подход в создании партнерских отношений между семьями воспитанников и дошкольной образовательной организацией / Н.А. Мальцева, И.А. Кирачёк, О.А. Маник, В.А. Сиденко // Сормовские чтения-2025. – Чебоксары: Среда, 2025. – С. 196–198. EDN UNWLTR

7. Милькевич О.А. Специфика организации родительского просвещения в практике взаимодействия различных субъектов с семьями обучающихся / О.А. Милькевич // Science for Education Today. – 2025. – Т. 15. №3. – С. 7–25. DOI 10.15293/2658-6762.2503.01. EDN KXWHVI

8. Морозова Е.Г. Педагогические условия организации неформального образования родителей детей дошкольного возраста: автореф. дис. … канд. пед. наук / Е.Г. Морозова. – Ярославль, 2024. – 24 с.

9. Отношение родителей к профессиональной деятельности воспитателей // Современное дошкольное образование. – 2025. – №2. – С. 40–55. DOI 10.24412/2782-4519-2025-2128-40-55. EDN FBXLVQ

10. Павшенко Е.А. Родительские потребности в сфере воспитания детей дошкольного возраста: структура и содержание запросов / Е.А. Павшенко, С.В. Гани // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2025.

11. Партнерские отношения детского сада и семьи: результаты эмпирического исследования // Научно-педагогическое обозрение. – 2024.
12. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18.10.2013 №544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». – URL: https://base.garant.ru/70535556/ (дата обращения: 05.05.2026).
13. Фадеева Е.И. Клуб «Компетентный родитель»: от запроса к результату (формирующий эксперимент в ДОО г. Перми) / Е.И. Фадеева, С.Ю. Тарасова // Детский сад: теория и практика. – 2025. – №1. – С. 28–35.
14. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». – URL: https://base.garant.ru/70291362/ (дата обращения: 05.05.2026).

Тихонова Елизавета Сергеевна
бакалавр, студентка
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТИ К ДЕЦЕНТРАЦИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

Аннотация: *в статье представлен теоретический анализ научных подходов к развитию способности к децентрации. Выделены содержательные характеристики данной способности, описаны особенности развития способности к децентрации у детей старшего дошкольного возраста.*

Ключевые слова: *способность к децентрации, развитие, дети дошкольного возраста.*

Способность к децентрации в современной психологической науке рассматривается как один из фундаментальных механизмов познавательного и личностного развития ребенка, обеспечивающий преодоление эгоцентрической позиции и формирование способности понимать точку зрения, мысли, чувства и намерения другого человека. Данное понятие занимает центральное место в теориях когнитивного развития, а также в исследованиях социального познания. В классических работах Жана Пиаже понятие «децентрация» впервые получила свое теоретическое и экспериментальное обоснование. Пиаже ввел термин «децентрация» для обозначения способности ребенка преодолевать эгоцентрическую умственную позицию, которая характеризует мышление на дооперациональной стадии развития. Согласно операциональной концепции Ж. Пиаже, мышление ребенка раннего и дошкольного возраста отличается качественным своеобразием, главной чертой которого является эгоцентризм. Ж. Пиаже подчеркивал, что эгоцентризм представляет собой форму недифференцированности субъекта и объекта в процессе акта познания, когда ребенок не может выйти за пределы собственного «Я», чтобы найти свое место в мире объективных отношений. Преодоление эгоцентризма, то есть развитие способности к децентрации, происходит, по Пиаже, постепенно, по мере перехода от дооперациональной стадии к стадии конкретных операций, что обычно соответствует возрасту 7–8 лет. Важно подчеркнуть, что Ж. Пиаже рассматривал переход от эгоцентризма к децентрации как результат спонтанного созревания интеллектуальных структур, происходящего под влиянием опыта взаимодействия с физическим миром и, в меньшей степени, социального взаимодействия.

Принципиально иной подход к пониманию природы и механизмов развития децентрации был разработан в отечественной психологии в трудах Л.С. Выготского и его последователей. В отличие от Ж. Пиаже, Л.С. Выготский подчеркивал социальную природу высших психических функций и утверждал, что преодоление эгоцентризма происходит в процессе усвоения ребенком культурно-исторического опыта, через интерпсихологическое взаимодействие с другими людьми. Центральным для культурно-исторического подхода является положение

о том, что всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах: социальном и психологическом. Применительно к децентрации это означает, что способность учитывать точку зрения другого человека первоначально формируется в реальном взаимодействии ребенка со взрослыми и сверстниками, когда ребенок вынужден координировать свои действия с действиями партнера, учитывать его позицию, понимать его намерения. Л.С. Выготский подчеркивал, что развитие способности к децентрации неразрывно связано с овладением речью. Именно через речь ребенок усваивает культурно заданные способы мышления, учится выражать свою точку зрения и понимать точку зрения другого. Важным вкладом в развитие культурно-исторического подхода к проблеме децентрации стали исследования А.В. Запорожца, который изучал роль перцептивных действий в развитии познавательных способностей. Запорожец показал, что формирование объективного образа мира требует преодоления исходной эгоцентрической позиции, и это преодоление происходит через практическое взаимодействие с предметами и овладение перцептивными эталонами. Ребенок учится рассматривать предмет с разных сторон, сравнивать его с другими предметами, выделять существенные свойства, что требует постоянной децентрации внимания.

Наиболее детальная разработка проблемы децентрации в контексте ведущей деятельности дошкольного возраста была осуществлена Д.Б. Элькониным, который, развивая идеи Л.С. Выготского о социальной природе высших психических функций, показал, что сюжетно-ролевая игра является той деятельностью, в которой создаются благоприятные условия для развития способности ребенка учитывать позицию другого человека и координировать разные точки зрения. Д.Б. Эльконин утверждал, что игра, напротив, есть деятельность, которая требует преодоления эгоцентризма и выступает как школа социальных отношений, в которой ребенок учится взаимодействовать с другими, учитывая их интересы, намерения и позиции. Д.Б. Эльконин выделил несколько механизмов развития децентрации в сюжетно-ролевой игре, отмечал, что принимая на себя роль, ребенок как бы смотрит на себя со стороны, глазами того персонажа, которого он изображает. Это способствует развитию рефлексии – способности осознавать собственные действия, мысли и чувства. Рефлексия, в свою очередь, является необходимой предпосылкой для дальнейшего развития децентрации. Проблема взаимосвязи децентрации и нравственного развития исследовалась С.Г. Якобсон. В своих работах она показала, что трудности нравственного поведения дошкольников связаны с тем, что ребенок не может одновременно удерживать в сознании две позиции – свою собственную и позицию другого человека. Даже зная моральную норму, ребенок часто нарушает ее, поскольку его собственное желание оказывается для него более значимым и ярким, чем абстрактное правило. С.Г. Якобсон показала, что целенаправленное формирование способности к децентрации может существенно повысить уровень нравственного поведения дошкольников. В работах М. Томаселло, последователя культурно-исторической теории, вводится понятие «совместной интенциональности» (shared intentionality) и «кооперативной коммуникации», которые рассматриваются как филогенетические и онтогенетические корни понимания другого. Способность воспринимать другого как активного субъекта, обладающего собственными намерениями (intentional subject), возникает у человеческого ребенка в возрасте от 9 месяцев до полутора лет. А.-Н. Перре-Клермон, развивая идеи Ж.Пиаже и Л.С,Выготского, подчеркивает, что истоки развития децентрации кроются не только в интеллектуальных операциях, но и в отношениях ребенка с другими людьми, в его позиции по отношению к ним. Социальное взаимодействие, особенно взаимодействие со сверстниками, находящимися на равных позициях, создает оптимальные условия для возникновения когнитивного конфликта – столкновения разных точек зрения, которое вынуждает ребенка пересмотреть свою позицию и искать более объективное решение.

Таким образом, способность к децентрации рассматривалась разносапектно. Исследования подтверждают взаимосвязь способности к децентрации с другими психическими

функциями. Установлено наличие статистически значимых корреляционных связей между уровнями сформированности классификации, сериации, понимания принципа сохранения и способности к децентрации. Это означает, что система логических операций у дошкольников функционирует как целостное образование, и развитие одного элемента системы влечет за собой развитие других. Кроме того, в исследованиях выявлена взаимосвязь способности к сопереживанию, децентрации и эмоциональной поддержки с субъектной позицией в учебной деятельности.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
2. Запорожец А. В. Развитие восприятия и деятельность / А.В. Запорожец // Хрестоматия по ощущению и восприятию / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, М.Б. Михайлевской. – М.: МГУ, 1975. – С. 278–284.
3. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже. – СПб.: Союз, 1997. – 256 с.
4. Перре-Клермон А.-Н. Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей / А.-Н. Перре-Клермон; пер. с фр. А.Л. Шаталова. – М.: Педагогика, 1991. – 248 с.
5. Томаселло М. Истоки человеческого общения / М. Томаселло; пер. с англ. М. В. Фаликман. – М.: Языки славянской культуры, 2011. – 328 с. EDN QWFVKZ
6. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – 2-е изд. – М.: Владос, 1999. – 360 с.
7. Якобсон С.Г. Проблемы этического развития детей / С.Г. Якобсон. – М.: Педагогика, 1984. – 144 с.

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

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ НАБЛЮДАТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОО

Аннотация: *в статье рассматриваются педагогические условия развития наблюдательности у детей старшего дошкольного возраста в образовательной деятельности дошкольной образовательной организации. Раскрывается значение наблюдательности как важного качества познавательной сферы ребенка, обеспечивающего умение целенаправленно воспринимать предметы и явления, выделять их существенные признаки, сравнивать, фиксировать изменения и делать элементарные выводы. Особое внимание уделяется роли педагога в организации наблюдений, создании развивающей предметно-пространственной среды, использовании вопросов, игровых заданий, опытно-экспериментальной деятельности, художественного слова и фиксации результатов наблюдения. Обосновывается необходимость систематической работы, учета возрастных и индивидуальных особенностей детей, а также интеграции наблюдений в разные виды детской деятельности. Делается вывод о том, что развитие наблюдательности у старших дошкольников требует целенаправленной педагогической организации и выступает важным условием познавательного, речевого и личностного развития ребенка.*

Ключевые слова: *старший дошкольный возраст, наблюдательность, наблюдение, педагогические условия, образовательная деятельность ДОО, познавательное развитие, развивающая среда, экспериментирование, дошкольное образование.*

Современное дошкольное образование направлено на развитие у ребенка познавательной активности, самостоятельности, инициативности и способности осмысленно взаимодействовать с окружающим миром. В старшем дошкольном возрасте данные качества особенно

интенсивно формируются в процессе наблюдений, обследования предметов, экспериментирования, игры, общения со взрослым и сверстниками. Наблюдательность является одним из важных условий познавательного развития, поскольку помогает ребенку не только воспринимать яркие внешние признаки, но и замечать существенные детали, устанавливать сходства и различия, фиксировать изменения, задавать вопросы и делать первые выводы.

Актуальность темы определяется тем, что дети 5–7 лет обладают выраженным интересом к окружающей действительности, однако их наблюдения часто остаются фрагментарными и ситуативными. Ребенок может увидеть необычную деталь, но не сопоставить ее с другими признаками; может эмоционально отреагировать на явление, но не объяснить его причину; может быстро переключиться на новый объект, не завершив наблюдение. Поэтому развитие наблюдательности не должно сводиться к случайному рассматриванию предметов и явлений. Оно требует специально организованных педагогических условий, при которых ребенок учится смотреть целенаправленно, сравнивать, рассуждать, проверять предположения и выражать результаты наблюдения в речи.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования ориентирует педагогов на поддержку инициативы детей, формирование познавательных интересов и организацию разных видов детской деятельности [6]. Федеральная образовательная программа дошкольного образования также подчеркивает значение познавательного, речевого, социально-коммуникативного и художественно-эстетического развития как взаимосвязанных направлений становления личности ребенка [7]. В этом контексте наблюдательность может рассматриваться как качество, которое развивается не в отдельном занятии, а в целостной образовательной среде ДОО: на прогулке, в исследовательской деятельности, игре, беседе, чтении, рисовании, конструировании и повседневном общении.

Под педагогическими условиями развития наблюдательности у старших дошкольников следует понимать совокупность специально организованных обстоятельств, средств, методов и форм взаимодействия, которые обеспечивают постепенный переход ребенка от непроизвольного рассматривания к осмысленному наблюдению. Такие условия включают создание развивающей предметно-пространственной среды, систематическую организацию наблюдений, использование проблемных вопросов, включение опытов и экспериментов, речевое сопровождение, игровую мотивацию, фиксацию результатов, индивидуальный подход и взаимодействие с семьей.

Первым педагогическим условием является создание развивающей предметно-пространственной среды, побуждающей детей к наблюдению. В группе и на участке должны быть доступны объекты, которые можно рассматривать, сравнивать, обследовать и изменять в безопасных условиях: природный материал, коллекции камней, листьев, семян, ракушек, лупы, магниты, емкости с водой и песком, карточки для сравнения, календарь природы, иллюстрации, схемы, модели, дидактические игры. Такая среда должна быть не декоративной, а функциональной: ребенок должен иметь возможность возвращаться к объекту, рассматривать его повторно, замечать изменения и обсуждать их со взрослым.

Вторым условием выступает систематичность наблюдений. Наблюдательность формируется не через единичное рассматривание, а через повторяющиеся ситуации, в которых ребенок видит изменения во времени. Особенно продуктивны наблюдения за сезонными изменениями в природе, ростом растений, погодой, поведением птиц, изменением свойств воды, снега, льда, песка, бумаги и других материалов. Регулярность позволяет ребенку сравнивать: что было вчера, что стало сегодня, что изменилось за неделю, почему это произошло. При такой организации наблюдение приобретает развивающий характер, потому что ребенок учится видеть не только объект, но и динамику явления.

Третьим педагогическим условием является обучение детей способам наблюдения. Старший дошкольник нуждается в понятном алгоритме: рассмотри объект целиком, выдели основные части, назови цвет, форму, величину, поверхность, сравни с другим объектом, найди

изменения, сделай вывод. Воспитатель может использовать опорные вопросы и схемы наблюдения: «Что это?», «Какого цвета?», «Какой формы?», «Из каких частей состоит?», «На что похоже?», «Чем отличается?», «Что изменилось?», «Почему так могло произойти?». Постепенно внешний план, задаваемый взрослым, становится внутренним способом действия ребенка.

Четвертым условием является речевое сопровождение наблюдательной деятельности. Наблюдательность развивается полноценнее, если ребенок не только видит, но и обозначает увиденное словом. Речь помогает уточнять признаки, удерживать цель, сравнивать объекты и объяснять результат. Воспитателю важно расширять словарь детей словами, обозначающими свойства предметов и явлений: гладкий, шероховатый, прозрачный, плотный, хрупкий, влажный, тяжелый, легкий, изменился, увеличился, уменьшился, потемнел, высох. При этом педагог должен не заменять ответ ребенка готовым объяснением, а побуждать его к самостоятельному высказыванию.

Пятым условием является использование проблемных вопросов и поисковых ситуаций. Если педагог просто сообщает детям информацию, наблюдение становится пассивным. Если же перед ребенком возникает вопрос, требующий проверки, активизируются внимание, мышление и интерес. Например: «Почему один лист утонул, а другой остался на поверхности?», «Что быстрее растает: снег на ладони или снег в стакане?», «Почему башня упала?», «Как узнать, где больше воды?». Такие вопросы переводят ребенка от созерцания к исследованию и помогают понять, что наблюдение нужно для получения ответа.

Шестым условием выступает включение опытно-экспериментальной деятельности. Старшие дошкольники охотно наблюдают за тем, что изменяется в результате их собственных действий. Опыты с водой, воздухом, песком, глиной, бумагой, магнитом, светом, тенью, растениями позволяют ребенку увидеть свойства объектов в наглядной форме. При этом педагог должен соблюдать последовательность: сначала вызвать предположение, затем организовать действие, после этого обсудить результат. Например, перед опытом можно спросить: «Как ты думаешь, что произойдет?», а после опыта: «Что мы заметили?», «Совпало ли это с нашим предположением?».

Седьмым условием является опора на игровую деятельность. Д.Б. Эльконин подчеркивал значение игры как ведущей деятельности дошкольного возраста [10]. Поэтому развитие наблюдательности эффективно происходит через дидактические и сюжетно-игровые задания: «Найди отличие», «Что изменилось?», «Чего не стало?», «Найди такой же», «Четвертый лишний», «Угадай по описанию», «Следопыты», «Юные исследователи», «Что перепутал художник?». Игра создает мотив, удерживает внимание ребенка и делает наблюдение эмоционально привлекательным.

Восьмым педагогическим условием является интеграция наблюдений в разные образовательные области. В познавательном развитии дети наблюдают природные явления, свойства материалов, количественные и пространственные отношения. В речевом развитии они описывают предметы, составляют рассказы по наблюдениям, объясняют изменения. В художественно-эстетическом развитии передают увиденные признаки в рисунке, лепке, аппликации, конструировании. В социально-коммуникативном развитии учатся наблюдать эмоциональные состояния сверстников, учитывать правила совместной деятельности, договариваться о способах исследования. Такая интеграция делает наблюдательность не изолированным умением, а частью общей культуры познания.

Девятым условием является фиксация результатов наблюдения. Для старших дошкольников важны наглядные способы сохранения результата: рисунки, условные значки, календарь наблюдений, схемы, фотографии, мини-таблицы, коллективные альбомы, выставки детских работ. Фиксация помогает ребенку вернуться к увиденному, сравнить прошлый и новый результат, увидеть последовательность изменений. Например, наблюдая рост растения, дети

могут отмечать появление ростка, листьев, изменение высоты, потребность в воде и свете. Так наблюдение становится более осознанным и длительным.

Десятым условием является эмоционально положительная атмосфера. Наблюдательность развивается тогда, когда ребенок не боится ошибиться, высказать предположение, задать вопрос или заметить то, чего не заметили другие. Педагогу важно поддерживать детскую инициативу, не обесценивать неточные ответы, а мягко направлять ребенка к уточнению: «Интересное предположение, давай проверим», «Посмотри еще раз», «С чем можно сравнить?». Такая позиция взрослого формирует у детей уверенность в познавательной деятельности и желание исследовать окружающий мир.

Одиннадцатым условием является учет индивидуальных особенностей детей. В группе могут быть дети, которые быстро замечают детали, но не умеют объяснять свои наблюдения; дети с хорошей речью, но недостаточной устойчивостью внимания; дети, которым требуется больше времени на рассматривание; дети, испытывающие трудности в сравнении и классификации. Поэтому педагог должен варьировать сложность заданий, использовать разные каналы восприятия, давать образец описания, предлагать работу в парах, поддерживать менее активных детей вопросами и поручениями. Индивидуальный подход позволяет включить в наблюдательную деятельность каждого ребенка.

Двенадцатым условием является взаимодействие с семьей. Наблюдательность развивается не только в детском саду, но и в повседневной жизни ребенка. Родителям можно рекомендовать во время прогулок, ухода за растениями, рассматривания книг и бытовых ситуаций задавать вопросы: «Что ты заметил?», «Что изменилось?», «Почему так могло произойти?». Это поддерживает интерес ребенка к наблюдению и продолжает работу ДОО.

Показателями эффективности работы являются умение ребенка внимательно рассматривать объект, выделять несколько признаков, сравнивать предметы, замечать изменения, задавать уточняющие вопросы, описывать наблюдения и делать элементарные выводы. Важно оценивать не только правильность ответа, но и способ действия: удержание цели, следование плану, внимание к деталям и способность объяснить рассуждение.

Таким образом, развитие наблюдательности у детей старшего дошкольного возраста в образовательной деятельности ДОО требует систематической педагогической организации. Ключевыми условиями являются развивающая среда, регулярные наблюдения, обучение способам обследования объектов, речевое сопровождение, проблемные вопросы, экспериментирование, игровая мотивация, фиксация результатов, эмоциональная поддержка, индивидуальный подход и сотрудничество с семьей. При такой работе наблюдательность становится средством познавательного, речевого, социального и личностного развития дошкольника.

Список литературы

1. Венгер Л.А. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет / Л.А. Венгер, Э.Г. Пилюгина, Н.Б. Венгер. – М.: Просвещение, 1988. – 144 с.

2. Веракса Н.Е. Проектная деятельность дошкольников / Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса. – М.: Мозаика-Синтез, 2014. – 64 с.

3. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.

4. Запорожец А.В. Избранные психологические труды / А.В. Запорожец. – В 2 т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1986. – 320 с.

5. Николаева С.Н. Юный эколог: программа экологического воспитания дошкольников / С.Н. Николаева. – М.: Мозаика-Синтез, 2016. – 112 с.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Приказ Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. №1155.

7. Федеральная образовательная программа дошкольного образования: Приказ Минпросвещения России от 25 ноября 2022 г. №1028.

8. Соломенникова О.А. Ознакомление с природой в детском саду: старшая группа / О.А. Соломенникова. – М.: Мозаика-Синтез, 2016. – 112 с.

9. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология: учеб. пособие / Г.А. Урунтаева. – М.: Академия, 2011. – 336 с.
10. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М.: Владос, 1999. – 360 с.

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

ОЦЕНКА РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: *в статье приведены результаты диагностики развития творческого воображения детей дошкольного возраста. Согласно полученным данным в подгруппе дошкольников 6–7 лет преобладает низкий уровень развития творческого воображения, что актуализирует задачу его развития.*

Ключевые слова: *дошкольник, воображение, творческое воображение, уровень развития.*

В дошкольном возрасте воображение интенсивно развивается, становясь более осознанным, произвольным, активным, творческим, и в этом процессе велика роль взрослого.

В центре настоящего исследования находится конкретный вид воображения – творческое воображение. Б.Г. Мещеряков трактует творческое воображение как «созидающее воображение, которое дает принципиально новое решение той или иной проблемной ситуации, приводящее к новым открытиям, идеям, новообразованиям непосредственно в самой познавательной деятельности по его созданию» [5, с. 118].

Исследователи отмечают значимую характеристику творческого воображения – его результаты открывают или создают новые предметы, явления [2]. Л.С. Выготский говорит о тесной связи творческого воображения и собственно творческой деятельности [1].

Творческое воображение предполагает, что индивид создает новые идеи и образы, а не просто воспроизводит ранее увиденные, услышанные впечатления [6]. Продукты творческого воображения, как пишут С.Д. Князькова, Г.В. Миронова, должны быть одновременно оригинальными (т.е. обладать новизной, непохожестью на другие) и реалистичными [4].

В старшем дошкольном возрасте создаются предпосылки для формирования творческого воображения, развитию которого следует уделять прицельное внимание, чтобы не допустить снижение его активности и показателей [3].

По результатам диагностики по методике «Дорисовывание фигур» О.М. Дьяченко у дошкольников 6–7 лет преобладает низкий уровень развития воображения (70% детей). Дети рисовали неоригинальные рисунки, выбирают наиболее типичные идеи, первые ассоциации, которые приходят «на ум»; рисунки малодетализированы (или вовсе без деталей – например, лицо без носа), схематичны (дорисовывали 1–2 линии), могут и вовсе не учитывать исходную фигуру. Фигура №7 в 100% случаев оказалась у детей одинаково изображенной – дети изображали фигуру домика.

Средний уровень развития творческого воображения диагностирован в 20% случаев. Дети рисовали преимущественно неоригинальные рисунки, малодетализированные, всегда – на основе исходной фигуры (не отвлекаясь от нее). В целом их рисунки узнаваемы (можно понять, что на них изображено), характеризуются наличием основных деталей.

Высокий уровень развития творческого воображения выявлен в 10% случаев: дети рисовали преимущественно оригинальные рисунки, детализированные (детали органично дополняют основную фигуру), сложные. Одна из респондентов тратила на выполнение рисунков много времени (особенно на первые пробы), однако тщательно детализировала их. Другой

респондент – рисовал сравнительно быстро, выдавал достаточно оригинальные образы («глаз», «мышонок», «авокадо»).

В целом, дети испытали трудности с творческим выполнением диагностического задания, демонстрировали затруднения в поиске идеи (долго думали над тем, как дорисовать фигуру, рассматривали окружающее пространство). Некоторые дети предпринимали попытки обратиться к взрослому за помощью.

По методике «Придумай рассказ» Р.С. Немова низкий уровень развития творческого воображения диагностирован у 80% дошкольников: дети испытывали затруднения с составлением рассказа, истории, просили больше времени на выполнение диагностического задания. Рассказанные детьми истории отражает знакомые сюжеты – например, начало сюжета из рассказа «Живая шляпа» («Мальчики потеряли кота, и нигде не могли его найти. Потом увидели, что двигается шляпа. Это кот спрятался»), история из посещения детского центра («Ваня пошел в детский центр, и катался много-много раз на вертушке») и т. д. Содержание рассказов детей краткое, не развернутое, не всегда имеет элементы сюжета (одна девочка рассказала, что героиня ее рассказа увидела на улице брошенную игрушку, начала ее описывать). Рассказы представлены безэмоционально, невыразительно – в редких случаях сопровождались смехов и жестикуляцией, однако дети не преследовали цели повлиять на слушателей, «заразить» их историей.

Средний уровень развития воображения диагностирован в 20% случаев: дети придумывали историю, в которой совмещается опора на известные события (жизненный опыт, литература, мультфильмы и др.) и привнесение творческих элементов. Например, один из респондентов взял за основу героя Колобка, сохранив идею его побега от бабушки и дедушки, но придумал приключение по лесу, не соответствующее сказке. Дети старались детализировать своих героев и сюжет. Рассказы представлены с незначительными эмоциональными проявлениями (жестикуляция, проявление воодушевления).

С методикой «Скульптура» Р.С. Немова дошкольники справились несколько лучше, чем с предыдущими методиками, о чем говорит распределение детей по уровням развития творческого воображения.

Низкий уровень развития творческого воображения диагностирован у 50% дошкольников: такие дети создали базовые поделки, не детализированные и не содержащие индивидуальные творческие штрихи: колечко, кубик, шарик, грибок и т. д. Дети не тратили много времени на обдумывание, пошли по наиболее простому пути выполнения задания и продемонстрировали, таким образом, скорее воссоздающий тип воображения.

Средний уровень развития творческого воображения отмечен у 35% дошкольников, которые создали более сложные поделки, включающие в себя несколько деталей, а также отражающие индивидуальное видение творческого образа. Например, одна из девочек вылепила из пластилина зайчика и нарисовала на нем кучерявую шерстку, пояснив, что тот искупался и сейчас сушится на солнышке.

Высокий уровень развития творческого воображения выявлен у 15% дошкольников, которые создали не только детализированные, но и необычные поделки – как правило, дети придерживались идеи создания несуществующего животного или робота. Петя М., например, создал из пластилина робота с щупальцами, а также показал, как с ним можно взаимодействовать и как можно менять у него настроения, стирая и рисуя новую улыбку. Катя Л. создала из пластилина розового медведя с крылышками, что также является демонстрацией творческого воображения (когда в знакомый объект вносятся новые свойства, признаки).

По методике «Солнце в комнате» В. Синельникова, В. Кудрявцева низкий уровень развития творческого воображения диагностирован у 55% дошкольников. Большинство детей, относящихся к данному уровню, дали ответы, предполагающие формальное устранение несоответствия, предложив «убрать» солнышко из картины, для чего использовать такие

действия, как «стереть», «закрасить», «вырезать» и т. п. Один из дошкольников вовсе затруднился предложить решение проблемной задаче.

Средний уровень развития творческого воображения диагностирован у 35% дошкольников, которые предложили вариант устранения несоответствия содержательного типа – например, нарисовать солнышко в другом месте, переделать рисунок таким образом, чтобы солнышко стало частью интерьера комнаты и т. п.

Высокий уровень развития творческого воображения диагностирован у 10% дошкольников, которые сумели отделить несоответствующий элемент от других, сохранив в контексте заданной ситуации: например, один из детей дал ответ «нарисовать окно».

Таким образом, в подгруппе дошкольников 6–7 лет преобладает низкий уровень развития творческого воображения, что актуализирует задачу его развития.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 2017. – 124 с.

2. Габурова Г.В. К вопросу о развитии творческого воображения детей дошкольного возраста / Г.В. Габурова // Компетентностный подход: инновационная практика образовательных организаций в реализации ФГОС: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции (Вольск, 26–27 февраля 2016 года) / под ред. М.А. Сморгуновой, С.Л. Коротковой. – Вольск: Наука, 2016. – С. 323–324. EDN YJODQD

3. Дьяченко О.М. О некоторых особенностях развития воображения у детей дошкольного возраста / О.М. Дьяченко // Вопросы психологии. – 1980. – Т. 2. – С. 107–114.

4. Князькова С.Д. Теоретические основы развития творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста / С.Д. Князькова // Актуальные проблемы и приоритетные направления отрасли образования: сб. мат. II межрег. научн.-практ. конф. с междунар. участ. (24 марта 2023 года, Астрахань). – Астрахань: Изд-во ГАПОУ АО «АСПК», 2023. – С. 111–113.

5. Мещеряков Б.Г. Большой психологический словарь / Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – М.: Олма-Пресс, 2004. – 672 с. EDN YKBUTZ

6. Рощин С.П. Творческое воображение, сущность содержания / С.П. Рощин, Н.А. Барбашова // Международный научно-исследовательский журнал. – 2019. – №5–2 (83). – С. 63–66. DOI 10.23670/IRJ.2019.83.5.041. EDN FHCFTG

ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С ОРИЕНТАЦИЕЙ НА СУБКУЛЬТУРУ ДЕТЕЙ XXI ВЕКА

Алякринская Алина 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

ФОРМИРОВАНИЕ У ДОШКОЛЬНИКОВ ОСНОВ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Аннотация: *в статье рассматривается вопрос формирования у дошкольников основ здорового образа жизни как актуальная психолого-педагогическая проблема. Раскрываются теоретические подходы к пониманию здоровья и ЗОЖ, анализируются возрастные особенности детей, обусловливающие эффективность данного процесса. Внимание уделяется структуре ЗОЖ (физический, психический, социальный компоненты), роли семьи и дошкольной образовательной организации, а также педагогическим условиям формирования устойчивых здоровьесберегающих навыков. Выявляются противоречия между теоретической разработанностью проблемы и практикой, намечаются пути повышения результативности педагогической работы.*

Ключевые слова: *здоровый образ жизни, дошкольники, педагогические условия, здоровье, воспитание.*

Формирование у дошкольников основ здорового образа жизни следует рассматривать в виде актуальной на сегодняшний день психолого-педагогической проблемы, связанной с развитием личности ребенка, становлением его привычек, ценностных ориентаций и первоначального опыта заботы о себе. Интерес, вызванный к данной теме, определяется тем, что именно дошкольный возраст является периодом интенсивного физического, психического и социального развития. Именно в это время формируются базовые представления о теле, самочувствии, режиме дня, движении, питании, гигиене, безопасности и эмоциональном благополучии. В.Ю. Кротова подчеркивает, что в дошкольном возрасте закладываются основы здоровья, развиваются психические процессы, способности, черты характера и отношение ребенка к собственному здоровью [4, с. 67]. Примечательно, что в педагогической практике сохраняются противоречия между общественной потребностью в укреплении здоровья детей и недостаточной готовностью педагогов и родителей к системной работе в данном направлении. Это и позволяет утверждать, что проблема ЗОЖ в дошкольном возрасте обладает даже не столько медицинским, сколько воспитательным, развивающим и организационно-педагогическим значением.

В психолого-педагогической литературе само по себе понятие «здоровый образ жизни» трактуется достаточно широко. А.А. Головинова отмечает, что ЗОЖ нельзя сводить только к привитию гигиенических навыков или отдельным оздоровительным мероприятиям: «он представляет собой социально-педагогический процесс, в котором ребенок выступает не только носителем здоровья, но и постепенно формирующимся субъектом здоровьесберегающего поведения» [3, с. 141–142]. Представленная позиция интересна в рамках нашего исследования, поскольку в практике дошкольного образования нередко дети узнают, что «полезно» и «вредно», но эти сведения не всегда переходят в устойчивое поведение. Поэтому применительно к дошкольникам здоровый образ жизни целесообразно понимать как совокупность

доступных возрасту знаний о здоровье, положительного эмоционального отношения к нему, элементарных умений самосохранения, двигательной активности, культурно-гигиенических привычек и опыта соблюдения правил, поддерживаемого взрослыми.

Структура основ здорового образа жизни у дошкольников включает физический, психический и социальный компоненты: физический компонент связан с двигательным режимом, прогулками, питанием, закаливанием, соблюдением гигиены и профилактикой переутомления; психический компонент предполагает эмоциональное благополучие, положительное отношение к себе, умение выражать самочувствие, преодолевать тревожность и действовать в ситуации успеха; социальный компонент проявляется в усвоении норм безопасного поведения, взаимодействии со взрослыми и сверстниками, подражании положительному примеру семьи и педагога. В.Ю. Кротова предлагает рассматривать ЗОЖ дошкольников через четыре взаимосвязанных компонента: когнитивный, эмоциональный, мотивационно-поведенческий и двигательный [4, с. 68]. Такая структура представляется целесообразной, поскольку позволяет избежать односторонности. Если внимание уделяется только физическим упражнениям, упускается ценностное отношение ребенка к здоровью; если работа ограничивается беседами, знания не превращаются в привычку.

Возрастные особенности дошкольников делают данный период особенно благоприятным для формирования основ ЗОЖ, но одновременно требуют осторожного и педагогически грамотного подхода. То есть ребенок развивается физически, овладевает новыми движениями, проявляет интерес к игре, подражанию, соревнованию, начинает осознавать правила и результат действия. Но, с другой стороны, его произвольность, самоконтроль и способность к длительному волевому усилию еще недостаточно сформированы. Поэтому дошкольник не может самостоятельно выстроить здоровый образ жизни, ему необходимы образец взрослого, эмоциональная поддержка, регулярность режима, а также включение правил ЗОЖ в понятные жизненные ситуации. В.Ю. Кротова связывает эффективность формирования ЗОЖ с анатомо-физиологическими, психическими и психологическими особенностями старших дошкольников: развитием координации, памяти, речи, логического мышления, интереса к играм и достижению результата [4, с. 69]. Следовательно, педагогическая работа должна строиться не через назидание, а через действие, эмоциональное переживание и повторение полезных моделей поведения.

Не менее значимая роль в этом процессе принадлежит семье и дошкольной образовательной организации. Федеральная образовательная программа дошкольного образования фиксирует «создание условий для равного доступа к образованию для всех детей дошкольного возраста с учетом разнообразия образовательных потребностей и индивидуальных возможностей; охрана и укрепление физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия; обеспечение развития физических, личностных, нравственных качеств и основ патриотизма, интеллектуальных и художественно-творческих способностей ребенка, его инициативности, самостоятельности и ответственности» [5, с. 6–7]. Но нормативная рамка сама по себе не обеспечивает результата. Необходима согласованность требований семьи и ДОО. Ребенок быстрее усваивает правила, если они не существуют только «в детском саду», а поддерживаются дома через режим, питание, прогулки, двигательную активность, культуру общения и личный пример взрослых. В этом отношении слабым местом остается именно несогласованность тех или иных действий. То есть педагог может формировать у ребенка представления о здоровье, но если семейная среда демонстрирует противоположные привычки, формирование устойчивой мотивации затрудняется.

Педагогические условия формирования основ ЗОЖ должны включать диагностику исходных представлений детей, создание развивающей двигательной среды, использование игровых технологий, организацию режимных моментов и активное взаимодействие с родителями. Л.В. Абдульманова и А.М. Шерешевец подчеркивают, что результативность работы обеспечивается не отдельным мероприятием, а целым комплексом условий: педагогической диагностикой, содержанием дошкольного образования, формирующим ценностное

отношение к здоровью, развивающей игровой технологией и согласованным взаимодействием семьи и образовательной организации [1, с. 48–50]. С методической точки зрения это означает, что наиболее результативными систематические игры-беседы, подвижные игры, физкультминутки, упражнения на дыхание и расслабление, игровые ситуации выбора полезного поведения, чтение и обсуждение художественных текстов, рисование, театрализация, наблюдения за самочувствием, совместные мероприятия с родителями.

Одной из ключевых трудностей является несоответствие между знанием и поведением. Л.Н. Волошина и Л.П. Кудаланова, анализируя представления дошкольников о здоровье, показывают, что дети могут называть отдельные вредные привычки и полезные действия, но не всегда способны объяснить свой выбор, применить знания в конкретной ситуации и осознать здоровье как предмет собственной активности [2, с. 270–272]. Это наблюдение важно для понимания самой природы психолого-педагогической проблемы. Дошкольник может воспроизводить правильные ответы, но еще не обязательно обладает сформированной субъектной позицией в сфере здоровья. Поэтому перспективным направлением становится не увеличение количества информации, а перевод знаний в наглядный и практический опыт – ребенок должен не только слышать о пользе движения, режима и гигиены, но и ежедневно проживать эти действия как понятные, эмоционально положительные и социально одобряемые.

Из этого следует, что формирование у дошкольников основ здорового образа жизни представляет собой сложный, длительный процесс, в котором соединяются обучение, воспитание, развитие, семейное влияние и организация образовательной среды. Его результатом должны стать не только элементарные знания о здоровье, но и первые устойчивые привычки, положительное отношение к двигательной активности, понимание связи между поведением и самочувствием, готовность соблюдать правила гигиены и безопасности. Следовательно, необходимо учитывать возрастные возможности ребенка, опираться на игру и практическую деятельность, обеспечивать эмоциональное благополучие, вовлекать семью и переводить представления о здоровье в повседневный опыт здоровьесберегающего поведения.

Список литературы

1. Абдульманова Л.В. Педагогические основы формирования здорового образа жизни у детей дошкольного возраста / Л.В. Абдульманова, А.М. Шерешевец // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2014. – №11. – С. 46–51. EDN TBRTDF

2. Волошина Л.Н. Представления современного ребенка-дошкольника о здоровье и здоровом образе жизни / Л.Н. Волошина, Л.П. Кудаланова // Фундаментальные исследования. – 2012. – №3–2. – С. 269–272. EDN PBAPCB

3. Головинова А.А. Анализ педагогических характеристик понятия «здоровый образ жизни дошкольников» как неотъемлемой части здоровьесберегающей компетентности будущих воспитателей / А.А. Головинова // Вестник Донецкого национального университета. Серия Б: Гуманитарные науки. – 2021. – №1. – С. 141–154. EDN LYGSJU

4. Кротова В. Ю. Подготовка будущих педагогов к формированию основ здорового образа жизни дошкольников / В.Ю. Кротова // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2018. – №1. – С. 67–70. EDN XMZRYL

5. Об утверждении Федеральной образовательной программы дошкольного образования: Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 25 ноября 2022 г. №1028. – URL: https://files.oprf.ru/storage/image_store/docs2022/programma15122022.pdf (дата обращения: 27.04.2026).

Ахременко Инна Николаевна
магистр, старший преподаватель
УО «Белорусский государственный
педагогический университет имени Максима Танка»
г. Минск, Республика Беларусь
Панферова Елена Владимировна
канд. психол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

РОДИТЕЛЬСКОЕ ОТНОШЕНИЕ КАК ФАКТОР ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКА: КРОСС-КУЛЬТУРНЫЙ АНАЛИЗ ИССЛЕДОВАНИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ РОССИИ И БЕЛАРУСИ

Аннотация: *в статье представлен фундаментальный аналитический обзор проблемы влияния родительского отношения на становление личности ребенка в период дошкольного детства. Авторы проводят глубокую интеграцию классических и современных исследований российской и белорусской психологических школ, сопоставляя стратегические задачи Федеральной образовательной программы дошкольного образования РФ (ФОП ДО) и Учебной программы дошкольного образования Республики Беларусь с опорой на актуальное законодательство Союзного государства. В работе детально раскрывается многокомпонентная структура родительского отношения, глубоко анализируются психогенные механизмы патогенного влияния различных типов семейных дисгармоний на эмоциональное благополучие ребенка. Особое внимание уделяется процессам формирования деструктивных детских ролей, феноменам безусловного принятия, механизмам «двойных посланий» и эмоционального отвержения как базовым триггерам ранней детской невротизации. Обосновывается острая необходимость перехода к модели эмпатийного партнерства в системе взаимодействия семьи и образовательной организации.*

Ключевые слова: *родительское отношение, семейная дисгармония, дошкольный возраст, ФОП ДО, учебная программа дошкольного образования, социализация, детские роли, психологическое благополучие, невротизация.*

Социальная ситуация развития ребенка дошкольного возраста представляет собой сложнейшую, многоуровневую и динамически трансформирующуюся систему межличностных связей. Как фундаментально подчеркивал в рамках своей культурно-исторической концепции Л.С. Выготский, именно социальная среда выступает подлинным источником развития личности, а не просто фоновым условием ее биологического существования [2, с. 145].

В процессе онтогенеза ребенок постепенно включается в различные общественные институты, расширяя радиус своих социальных контактов, однако семья неизменно сохраняет за собой абсолютный статус доминирующей, первоочередной среды. В условиях последовательной гармонизации образовательного пространства Союзного государства, активного внедрения Федеральной образовательной программы дошкольного образования (ФОП ДО) в Российской Федерации [15] и реализации обновленной Учебной программы дошкольного образования в Республике Беларусь [14], опирающейся на актуализированный Кодекс Республики Беларусь об образовании [7], роль современной семьи подвергается глубокому и всестороннему методологическому переосмыслению.

Современная педагогическая психология и нормативно-правовая база обеих стран-партнеров рассматривают семью не только как естественную биологическую среду обитания ребенка, но и как полноправный, активный субъект образовательного процесса, несущий солидарную ответственность за качество социализации подрастающего поколения. Акцент

делается на сохранении традиционных духовно-нравственных ценностей, где здоровая семья выступает главным транслятором культурного кода нации. Именно в семейной системе ребенок проходит сложнейший, критически важный этап первичной социализации, где повседневное поведение родителей, их спонтанные эмоциональные реакции и характер взаимных супружеских отношений создают ту базовую психологическую матрицу, на основе которой выстраивается все последующее взаимодействие формирующейся личности с окружающим макросоциумом.

Теоретический анализ фундаментальных трудов выдающихся представителей российской (А.И. Захаров, А.С. Спиваковская) и белорусской (Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько) психологических школ позволяет с абсолютной уверенностью констатировать, что глубинные предпосылки развития сложнейших поведенческих форм, механизмов психологической защиты и стратегий совладания со стрессом возникают и жестко фиксируются именно в дошкольном возрасте исключительно в сфере детско-родительских отношений. Детско-родительские отношения представляют собой совершенно особый, ни с чем не сравнимый специфический опыт межличностного общения. Как прозорливо отмечал в своих классических исследованиях по социальной психологии детства Я.Л. Коломинский, семья является первой малой эталонной группой, внутри которой ребенок усваивает не только внешние поведенческие паттерны, но и сложную, многоуровневую систему эмоциональных привязанностей, определяющих в конечном итоге его социометрический статус и способность к адаптации в будущих коллективах сверстников [8, с. 45].

Этот уникальный первичный опыт глубоко интегрирует образы родителя и ребенка, сочетая в себе ряд уникальных феноменологических характеристик: высочайшую эмоциональную значимость для обеих сторон коммуникативного процесса, неизбежную жизненную амбивалентность (заключающуюся в сложном, порой парадоксальном переплетении безусловной и условной любви), высокую структурную изменчивость, объективно продиктованную нормативными возрастными кризисами развития, а также относительную непрерывность и хронологическую длительность во времени.

Выдающийся отечественный психолог Л.И. Божович в своих программных трудах убедительно доказывала, что фундамент всей мотивационной сферы и внутренней личностной позиции закладывается именно через интериоризацию отношений со значимыми взрослыми [1, с. 210].

С точки зрения современной семейной психологии родительское отношение – это не просто набор воспитательных приемов, а сложнейшая интегративная педагогическая и социальная установка по отношению к детям, включающая в себя четыре неразрывно связанных базисных компонента.

Мотивационный компонент этой системы опирается на глубинные витальные инстинкты, экзистенциальную потребность в продолжении рода, а также на разветвленную систему личностных ожиданий и социокультурных стереотипов, которые предопределяют предрасположенность взрослого к определенному, зачастую искаженному осмыслению поведения собственного ребенка. Родитель часто бессознательно проецирует на ребенка собственные нереализованные амбиции, что искажает мотивационную базу воспитания.

Когнитивный компонент кристаллизуется в представлении образа так называемого «идеального ребенка», в осознании родителем своих функциональных обязанностей и в способности (или неспособности) к рациональной, объективной оценке качеств собственного малыша.

Поведенческий компонент манифестируется в степени согласованности воспитательных позиций матери и отца, в выбираемых ими конкретных стратегиях дисциплинарного воздействия и преобладающем стиле воспитания.

Наконец, эмоциональный компонент, являющийся пульсирующим ядром всего родительского отношения, отражает общий фон удовлетворенности семейным взаимодействием и доминирующую аффективную окраску повседневного общения.

В процессе сложной, многовекторной психологической рефлексии детско-родительских отношений традиционно выделяются четыре базовые позиции, всецело характеризующие взаимное отображение субъектов воспитательного процесса: ребенок, каким он видится субъективному взору родителя; родитель, каким он критически воспринимает самого себя; родитель, каким он видится в глазах растущего ребенка; и, наконец, сам ребенок, каким он видит себя в зеркале ежедневных родительских реакций. Благоприятные, подлинно гармоничные взаимоотношения формируются лишь тогда, когда между этими четырьмя экзистенциальными позициями нет критических, болезненных разрывов. Такие здоровые отношения подразумевают наличие устойчивой потребности во взаимном общении, искреннюю откровенность, способность к глубокому эмпатийному пониманию и готовность к равноправному эмоциональному диалогу, исключающему диктат грубой силы.

Напротив, эмоционально холодные, дистанцированные и отвергающие родители, систематически злоупотребляющие вербальной агрессией, сарказмом и физическими наказаниями, формируют у детей глубокий, труднопреодолимый пессимизм и тотальное недоверие к мирозданию. Современные белорусские исследователи, в частности А. Оболевич, особо подчеркивают, что именно хронический дефицит эмоционального контакта между образовательным учреждением и законными представителями многократно усугубляет риски социальной дезадаптации дошкольника, лишая его необходимой психологической опоры в момент возрастных кризисов [11, с. 6].

Сложность, непредсказуемость и многогранность внутрисемейной жизни наиболее ярко и драматично раскрывается через системный клинико-психологический анализ типов семейных дисгармоний, каждая из которых оказывает специфическое, разрушительное (патогенное) воздействие на еще не окрепшую формирующуюся психику ребенка. Внешне «спокойная» семья зачастую лишь скрывает за своим респектабельным фасадом длительно подавляемые, вытесненные негативные чувства супругов друг к другу. В такой холодной, эмоционально стерильной и отстраненной атмосфере ребенок становится психологически беспомощным; у него неумолимо развивается диффузное чувство хронической тревоги. Ощущая разлитую в воздухе невидимую угрозу, дошкольник не может локализовать ее реальный источник, что неизбежно ведет к тяжелой невротизации, нарушениям сна и полной потере базового доверия к миру.

Диаметрально противоположный деструктивный тип – это «вулканическая» семья, вся жизнь которой представляет собой бесконечную череду бурных выяснений отношений, грандиозных аффективных скандалов и столь же экспрессивных примирений. Эмоциональная спонтанность взрослых здесь полностью подавляет и растворяет чувство родительской ответственности. Дети в таких взрывоопасных семьях испытывают колоссальные перегрузки центральной нервной системы, поскольку любая, даже пустяковая бытовая ссора родителей приобретает в детском эгоцентрическом восприятии катастрофические масштабы, разрушая ощущение экзистенциальной безопасности. Хронический дистресс в таких условиях часто конвертируется в соматическую патологию.

Не менее патогенна для развития личности «семья-санаторий», где внешняя солидарность лишь маскирует симбиотическую, глубоко болезненную зависимость партнеров. Мелочная гиперопека, жесткий тотальный контроль каждого самостоятельного шага ребенка и патологическая защита его от реальных и вымышленных микро-опасностей намертво блокируют естественное развитие познавательной инициативы, делая ребенка социально инвалидизированным и не способным к принятию даже простейших самостоятельных решений в коллективе сверстников.

Специфические, глубоко укорененные личностные деформации возникают в дисгармоничной «семье-крепости». Фундаментом такого тревожного союза выступает устойчивая паранойяльная убежденность родителей в изначальной враждебности, коварстве и жестокости внешнего мира. Отношение к детям здесь строится на подозрительности и жесткой

регламентации любых контактов с социумом. Внимание ребенка постоянно, изо дня в день фиксируется на его собственных негативных переживаниях и ожидании угрозы.

Совершенно иной механизм социальной дезадаптации действует в «семье-театре», где жизненным кредо становится перманентная игра на публику и стремление к внешнему социальному эффекту. Отношение к ребенку здесь продиктовано исключительно нарциссическим стремлением родителей скрыть его естественные, свойственные возрасту несовершенства и гипертрофированно продемонстрировать окружающим его мнимые или реальные достижения. Это неизбежно провоцирует ослабление механизмов самоконтроля у дошкольника, тотальную потерю внутренней дисциплины и формирование манипулятивного эгоцентризма.

Крайне трагично, порой с необратимыми клиническими последствиями, складывается судьба дошкольника в конфигурации «семья – третий лишний». Этот деструктивный тип дисгармонии возникает в тех случаях, когда родительство бессознательно или вполне осознанно воспринимается супругами как досадная помеха их личному счастью, свободе и профессиональной самореализации. Скрытое эмоциональное неприятие приводит к тому, что ребенок растет крайне неуверенным в себе.

Контрастным, но ничуть не менее губительным вариантом выступает «семья с кумиром», где процесс бесконечного угождения ребенку становится единственным фактором, скрепляющим давно рушащийся брак. Воспитанный в атмосфере тотальной изнеженности, вседозволенности и слепого восхищения, такой дошкольник полностью утрачивает способность к критическому осмыслению своих поступков, воспринимая сверстников и педагогов лишь как обслуживающий персонал.

Когда родительские позиции в дисгармоничных семьях окончательно утрачивают свою пластичность и педагогическую гибкость, больная семейная система начинает выживать исключительно за счет жесткого распределения патогенных детских ролей. Роль «козла отпущения» цинично навязывается ребенку, когда инфантильные супруги проецируют свои неразрешенные внутриличностные конфликты на беззащитного дошкольника; он становится удобным громоотводом, расплачиваясь за это развитие тяжелых поведенческих девиаций, вспышек агрессии и психосоматических заболеваний.

Роль «любимчика» компенсаторно возникает в эмоционально мертвых браках, где зияющий коммуникативный вакуум заполняется удушающей, неестественной заботой, формируя у ребенка ипохондрический склад характера. Глубоко травматична и разрушительна роль «примирителя», которая вынуждает маленького ребенка заниматься парентификацией – противоестественным процессом, при котором дошкольник берет на себя ответственность взрослого, постоянно регулируя и сглаживая супружеские скандалы. Хроническое пребывание в этой роли истощает нервную систему, приводя к раннему эмоциональному выгоранию.

Роль «бэби», в свою очередь, безжалостно вытесняет ребенка на периферию семейной общности; это удобный, вечно инфантильный член семьи, чье психологическое взросление и сепарация искусственно тормозятся взрослыми из-за панического страха родителей потерять объект опеки.

Единственным конструктивным противоядием от всех без исключения форм семейной дисгармонии выступает великий феномен безусловного принятия. В фундаментальных трудах выдающегося отечественного психотерапевта А.С. Спиваковской принятие трактуется как высшая форма взаимодействия в семье, абсолютно тождественная истинной, онтологической родительской любви [13, с. 210].

Принимать ребенка – значит безусловно, без оговорок утверждать право на существование именно этого конкретного человека со всем набором его уникальных возрастных свойств, достоинств и недостатков. Знаменитая формула принятия «люблю, потому что ты есть» кардинально отличается от условной, оценочной любви («я буду любить тебя, только если ты будешь удобным»). Принятие базируется на признании бесконечности развития

личности и сознательном отказе от постоянной, изматывающей фиксации на слабостях ребенка в пользу ежедневного подкрепления сильных сторон его души.

В принимающей, психологически здоровой семье оценивается не личность ребенка в целом (не навешиваются стигматизирующие ярлыки «ты плохой», «ты ленивый»), а рассматривается исключительно его конкретный поступок. Данная концептуальная линия органично перекликается с гуманистическими идеями И. Ю. Кулагиной [9, с. 145], а также с глубокими теоретическими работами белорусского исследователя Е. А. Панько, рассматривающих принятие как абсолютно базовый принцип общения, неразрывно связанный с подлинной эмпатией и личностной конгруэнтностью взрослого [12, с. 88].

Однако, как справедливо и объективно отмечают исследователи, абсолютное, беспрерывное принятие 24 часа в сутки является психологической утопией. В реальной, насыщенной стрессами педагогической действительности каждый родитель ежедневно балансирует между областями принятия и непринятия. Преобладание того или иного чувства детерминировано множеством пересекающихся факторов: типом высшей нервной деятельности родителя, его собственными неразрешенными детскими травмами, уровнем воспитуемости самого ребенка, а также ситуативными социальными триггерами. Тем не менее, родители, у которых область искреннего принятия стабильно доминирует, обладают высоким уровнем личностной толерантности и устойчивой позитивной Я-концепцией.

У «относительно не принимающих» родителей, напротив, превалирует когнитивная ригидность; они болезненно привязаны к негибким, авторитарным шаблонам.

Крайне опасным, разрушительным феноменом является так называемое «ложное принятие», когда за показной, фасадной заботой скрывается глухое, невысказанное раздражение. В психологии этот механизм описывается как «двойное послание»: на вербальном уровне мать произносит слова любви, но ее кинесика и мимика транслируют отвержение. Дошкольники, обладающие высочайшей сензитивностью к невербальным сигналам, мгновенно считывают эту фальшь, что приводит к развитию у них глубоких невротических реакций.

Эмоциональное неприятие (отвержение) рассматривается в современной клинической психологии и психотерапии (в фундаментальных трудах В.И. Гарбузова, А.И. Захарова) как наиболее драматичный, разрушительный фактор, ведущий к неотвратимому развитию тяжелых детских неврозов [3, с. 88], [5, с. 112].

Согласно исследованиям А.И. Захарова, хроническое отсутствие материнского тепла запускает патологические механизмы в центральной нервной системе, что проявляется в виде системных тиков, энуреза, заикания и фобических синдромов. Лишенные безусловной, живительной любви, дети пытаются компенсировать эту страшную нехватку самыми деструктивными способами: от агрессивного эгоцентризма при подавлении темперамента до стойкого, патологического негативизма по отношению к любым нормативным требованиям социума при полном устранении родителей от воспитания. Ребенок усваивает страшный урок: если он не может получить позитивное внимание, он будет добиваться внимания негативного, провоцируя конфликты.

Личностные характеристики дошкольника теснейшим образом, неразрывно связаны со стилями родительского контроля. Как доказывают многолетние классические исследования, лишь авторитетный стиль, гармонично сочетающий высокий, но рационально объяснимый контроль с глубокой эмоциональной теплотой, способен сформировать уверенных в себе и инициативных детей.

В своем фундаментальном труде «Семейное воспитание ребенка и его значение» П.Ф. Лесгафт убедительно показал, что ведущим фактором нравственного развития выступает не социально-экономический статус семьи, а ее психологический микроклимат. Согласно его типологии, систематическое унижение личности приводит к формированию конформно-лицемерного типа поведения, а некритичное восхищение – к развитию эгоцентризма. Ученый обосновал важнейший педагогический тезис о том, что материальные дефициты не оказывают фатального влияния на развивающуюся личность, если в семье

сохраняется поддерживающая эмоциональная среда. Однако эмоциональная депривация и исчезновение родительской эмпатии неизбежно ведут к глубокой невротизации дошкольника, блокируя его познавательную активность и формируя устойчивые негативные, депрессивные установки по отношению к окружающему миру [10, с. 154].

Опыт семейного взаимодействия глубоко, на бессознательном уровне интериоризируется дошкольником, формируя его базовую внутреннюю позицию, которая, согласно концепции Г.Т. Хоментаускаса [16, с. 112], определяет все его будущие социальные диспозиции и жизненные сценарии.

Установка «я нужен и любим» формируется исключительно в здоровой, принимающей среде. Позиция «я – все, вы – ничто» с неизбежностью рождается в семьях с патологическим культом ребенка.

Установка «я не любим, но хочу приблизиться» свойственна глубоко травмированным детям, которые унижают себя ради одобрения.

Наконец, самая трагичная позиция «оставьте меня в покое» возникает при полной, окончательной потере веры в спасительную любовь, погружая психику ребенка в глубокую аутистическую изоляцию и эскапизм.

В контексте реализации государственных образовательных стандартов России и Беларуси (ФОП ДО и Учебной программы ДО) деятельность педагогов и психологов дошкольных учреждений должна претерпеть качественную, парадигмальную эволюцию. В современных учебно-методических комплексах, сопровождающих реализацию Учебной программы дошкольного образования Республики Беларусь (А.Л. Давидович, Е.И. Смолер), особо подчеркивается, что успешная социализация ребенка абсолютно невозможна без выстраивания единого ценностного пространства и тесного, доверительного партнерского взаимодействия педагогов с законными представителями воспитанников [4, с. 6]. При этом стратегическая цель современной психолого-педагогической службы – это активное просвещение родителей, бережная трансформация их закостенелых установок из режима жесткого контроля в режим эмпатийного партнерства [6, с. 52].

Специалист ДОУ призван не просто констатировать факт семейного неблагополучия, но всеми силами помочь семье осознать свои защитные механизмы и разорвать порочный деструктивный круг «неуспех ребенка – родительское порицание – рост детской тревожности – новый неуспех». Фокусируя внимание родителей на микро-достижениях ребенка, деликатно обучая их техникам позитивного подкрепления, активного слушания и конструктивного разрешения конфликтов, педагогический коллектив создает тот прочный, нерушимый фундамент, на котором базируется формирование психологически здоровой, суверенной и гармонично развитой личности. Системная психолого-педагогическая работа с семьей является главной несущей конструкцией современного образования, обеспечивающей реализацию глобальной исторической задачи Союзного государства – воспитание психически благополучного, социально компетентного и высоконравственного поколения.

Список литературы

1. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – СПб.: Питер, 2008. – 398 с.

2. Выготский Л.С. Психология развития ребёнка / Л.С. Выготский. – М.: Эксмо, 2019. – 512 с.

3. Гарбузов В.И. Неврозы у детей и их лечение / В.И. Гарбузов. – М.: Медицина, 1990. – 160 с.

4. Давидович А.Л. Мир, в котором я живу: учебно-методическое пособие для педагогов учреждений дошкольного образования с русским языком обучения / А.Л. Давидович, Е.И. Смолер. – Минск: Национальный институт образования, 2020. – 208 с.

5. Захаров А.И. Происхождение и психотерапия детских неврозов / А.И. Захаров. – СПб.: Скифия, 2017. – 336 с.

6. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования / О.А. Карабанова. – М.: Гардарики, 2020. – 320 с.

7. Кодекс Республики Беларусь об образовании: от 13 января 2011 г. №243-З: с изменениями и дополнениями на 2024 год. – Минск: Национальный центр правовой информации Республики Беларусь, 2024. – 400 с.

8. Коломинский Я.Л. Психология детского коллектива: система личных взаимоотношений / Я.Л. Коломинский. – Минск: Народная асвета, 1984. – 239 с. EDN EOHCBD
9. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: полный жизненный цикл развития человека / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. – М.: Сфера, 2021. – 464 с.
10. Лесгафт П.Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение / П.Ф. Лесгафт. – М.: Юрайт, 2023. – 217 с.
11. Оболевич А. Актуальные направления в работе с законными представителями воспитанников / А. Оболевич // Пралеска. – 2024. – №6. – С. 5–7.
12. Панько Е.А. Психология деятельности воспитателя детского сада / Е.А. Панько. – Минск: Вышэйшая школа, 1989. – 156 с.
13. Спиваковская А.С. Психотерапия: игра, детство, семья / А.С. Спиваковская. – Т. 2. – М.: Апрель-Пресс, 2018. – 464 с.
14. Учебная программа дошкольного образования / Министерство образования Республики Беларусь. – Минск: Национальный институт образования, 2023. – 384 с.
15. Федеральная образовательная программа дошкольного образования: текст с изменениями и дополнениями на 2024 год. – М.: Эксмо, 2024. – 256 с.
16. Хоментаускас Г.Т. Семья глазами ребенка / Г.Т. Хоментаускас. – М.: Книжный клуб «Радуга», 2021. – 224 с.

Босова Елизавета Дмитриевна
студентка
Научный руководитель
Панферова Елена Владимировна
канд. психол. наук, доцент

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

ФОРМЫ ОБЩЕНИЯ СО СВЕРСТНИКАМИ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ

Аннотация: *в статье представлен комплексный теоретико-методологический анализ проблемы развития коммуникативной деятельности детей в период среднего дошкольного возраста (4–5 лет). На основе концепции онтогенеза общения М.И. Лисиной детально исследуется феномен перехода от эмоционально-практической к ситуативно-деловой форме взаимодействия со сверстниками. Автором систематизированы специфические характеристики межличностных контактов дошкольников, проанализированы психологические механизмы преодоления детского эгоцентризма посредством сюжетно-ролевой игры. Особое внимание в обзоре уделяется современным вызовам: рассматриваются реальные эмпирические исследования (А.Н. Веракса, Е.О. Смирнова, О.В. Рубцова), доказывающие взаимосвязь уровня развития регуляторных функций мозга и успешности делового сотрудничества в условиях трансформации современной цифровой среды детства.*

Ключевые слова: *общение со сверстниками, средний дошкольный возраст, ситуативно-деловая форма общения, эмоционально-практическая форма, сюжетно-ролевая игра, межличностные отношения, регуляторные функции.*

В современной системе дошкольного образования социально-коммуникативное развитие выступает не просто как отдельная образовательная область, а как фундаментальный базис для формирования личности ребенка. Согласно целевым ориентирам Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО), на этапе завершения дошкольного образования ребенок должен активно взаимодействовать со сверстниками и взрослыми, участвовать в совместных играх, уметь договариваться. Успешность достижения этих ориентиров критически зависит от того, насколько полноценно ребенок

проживает средний дошкольный возраст (4–5 лет) – период, который в отечественной психологии признан переломным в становлении системы отношений «ребенок – сверстник». В связи с этим глубокий анализ специфики смены форм общения в данном возрасте является актуальной задачей психолого-педагогической науки.

Психологическая природа общения как самостоятельного, специфического вида человеческой деятельности была фундаментально обоснована в трудах выдающихся отечественных психологов М.Я. Басова, В. Н. Мясищева, А.Н. Леонтьева. В рамках субъектно-деятельностного подхода общение трактуется не просто как информационный обмен, а как сложная динамическая система отношений, в процессе которой происходит активное познание другого человека и объективизация собственного «Я» [8].

Наиболее целостная, экспериментально доказанная концепция онтогенеза коммуникативной деятельности была разработана М.И. Лисиной и ее научной школой (Н.Н. Авдеева, А.Г. Рузская). М. И. Лисина определила общение как коммуникативную деятельность, имеющую свои специфические мотивы, потребности, цели и средства [6]. Важнейшим научным достижением данной школы стало доказательство того, что развитие общения со взрослым и общения со сверстником имеют принципиально разные онтогенетические траектории.

Средний дошкольный возраст (4–5 лет) является важнейшим этапом в становлении коммуникативной сферы. Согласно периодизации М.И. Лисиной и А.Г. Рузской, именно на данном возрастном этапе происходит качественный структурный сдвиг: на смену первичной эмоционально-практической форме общения со сверстниками (характерной для детей 2–4 лет) приходит ситуативно-деловая форма взаимодействия [1; 6].

Эмоционально-практическое общение младших дошкольников базировалось преимущественно на феномене эмоционального заражения, двигательном подражании и сопричастности к состоянию партнера («игра рядом»). Дети могли синхронно бегать, прыгать, издавать звуки, наслаждаясь самим фактом совместной физической экспрессии, не ставя перед собой общих предметных целей. К пятому году жизни картина радикально меняется. Сверстник перестает быть просто фоном или объектом для подражания. Он становится жизненно необходимым партнером по совместной предметной, а главное – игровой деятельности.

Возникает острая потребность в деловом сотрудничестве. Главным содержанием ситуативно-делового общения становится согласование действий, распределение функций, достижение общего результата. Теперь предметом коммуникации выступает не просто эмоция, а общее дело (совместная постройка из конструктора, сюжетно-ролевая игра).

Как отмечает выдающийся исследователь межличностных отношений Е.О. Смирнова, общение детей 4–5 лет со сверстниками приобретает ряд уникальных психологических характеристик, кардинально отличающих его от контактов со взрослыми [10].

1. Яркая эмоциональная напряженность и экспрессивность. Экспериментальные данные Е.О. Смирновой показывают, что контакты со сверстниками сопровождаются в 9–10 раз большим количеством эмоционально-мимических проявлений, чем общение со взрослым. Дошкольники могут бурно ссориться, мириться, кричать и смеяться в течение нескольких минут.

2. Нестандартность и нерегламентированность коммуникативных средств. При общении со взрослым ребенок старается соблюдать усвоенные конвенциональные нормы поведения. В среде равных сверстников ребенок чувствует себя раскованно, что порождает неожиданные позы, словотворчество, гримасы и спонтанные игровые действия.

3. Преобладание инициативных действий над ответными. Для ребенка 4–5 лет собственное высказывание или действие субъективно гораздо важнее, чем реакция на слова партнера. Дети часто говорят одновременно, перебивая друг друга. Такой «коллективный монолог» порождает естественные конфликты, которые, с точки зрения психологии развития, являются необходимыми точками роста для формирования социального интеллекта.

В среднем дошкольном возрасте ребенок начинает активно моделировать мир социальных отношений взрослых. Ведущим инструментом этого моделирования, как фундаментально

доказано в трудах Д.Б. Эльконина, выступает развернутая сюжетно-ролевая игра. Именно усложнение игры детерминирует развитие ситуативно-делового общения [12].

Н.Я. Михайленко и Н.А. Короткова в своих методических трудах подчеркивают, что в сюжетно-ролевой игре происходит важнейший психологический процесс – преодоление детского когнитивного эгоцентризма (в терминах Ж. Пиаже) посредством механизма децентрации [7]. Чтобы совместная игра состоялась, ребенок 4–5 лет вынужден выйти за пределы собственной точки зрения. Ему необходимо принять позицию партнера, согласовать с ним игровой замысел, договориться о правилах и распределить роли. Это интеллектуальное и эмоциональное объединение требует качественного скачка в развитии детской речи: речь перестает быть исключительно экспрессивной или фиксирующей, она становится планирующей и регулирующей. В этом контексте межличностное ситуативно-деловое общение выступает как несущий стержень, вокруг которого конструируется вся игровая реальность группы.

Более того, по мнению Я.Л. Коломенского, именно в период овладения ситуативно-деловым общением малая группа детского сада начинает структурно дифференцироваться. Возникает социометрическая избирательность: дети объединяются в микрогруппы на основе симпатий или общих игровых интересов. Эмоциональное благополучие и социометрический статус ребенка в группе (лидер, предпочитаемый, отвергаемый) начинают напрямую зависеть от его коммуникативной компетентности – умения поддерживать ситуативно-деловой контакт, уступать и договариваться [5].

Рассматривая проблему коммуникативного развития в реалиях современного мира, необходимо опираться на актуальные эмпирические исследования. Социокультурная среда детства претерпела серьезнейшие изменения, что отразилось на качестве общения дошкольников.

Современные масштабные исследования, проводимые под руководством А.Н. Вераксы, убедительно доказывают, что успешность коммуникации и способность к кооперации со сверстниками сегодня напрямую детерминированы уровнем развития регуляторных функций (executive functions) – рабочей памяти, когнитивной гибкости и ингибиторного контроля (торможения) [2]. Способность ребенка выслушать партнера, не перебить его, удержать в памяти правила игры и подавить импульсивную реакцию требует высокого уровня саморегуляции.

Однако в условиях интенсивной цифровизации и высокого «экранного времени» у значительной части современных дошкольников наблюдается дефицит данных функций. О.В. Рубцова в своих исследованиях отмечает, что раннее погружение детей в индивидуальные цифровые среды (использование планшетов и смартфонов в качестве «цифровых нянь») приводит к катастрофическому сокращению времени на традиционную совместную предметную и сюжетно-ролевую игру [9].

Как следствие, современные педагоги и психологи фиксируют тревожную тенденцию: риск «застревания» детей на стадии эмоционально-практического общения. Многие современные дети 4–5 лет, попадая в группу детского сада, предпочитают играть «рядом» (со своими игрушками или гаджетами), испытывая колоссальные трудности при попытке организовать игру «вместе». Сверстник перестает восприниматься как партнер по деловому сотрудничеству, коммуникативные стратегии остаются неразвитыми [10].

Для преодоления этих дефицитов, как подчеркивают С.А. Козлова [4] и Л.С. Артемова [3], критическое значение приобретает профессиональная позиция педагога. Организация образовательной среды должна быть направлена на искусственное создание ситуаций, требующих кооперации. Включение детей в коллективный труд, коллективные творческие проекты и театрализованные игры выступает необходимым условием, при котором ребенок объективно вынужден вступать в речевой и ситуативно-деловой контакт со сверстниками для достижения общей, значимой для всех цели.

Теоретико-методологический анализ научной литературы позволяет констатировать, что формы общения со сверстниками у детей среднего дошкольного возраста представляют

собой сложную, динамично развивающуюся систему. Переход от эмоциональной сопричастности к ситуативно-деловому сотрудничеству (по М.И. Лисиной) является фундаментальным психологическим новообразованием данного возраста, обеспечивающим успешную социализацию ребенка и формирование его готовности к коллективному обучению. В условиях современной цифровой трансформации детства, приводящей к дефициту развернутой сюжетно-ролевой игры, процессы становления ситуативно-делового общения подвергаются серьезным рискам. Это актуализирует потребность в дальнейшем изучении проблемы и разработке инновационных педагогических технологий, направленных на развитие коммуникативной компетентности и регуляторных функций дошкольников в условиях образовательной организации.

Список литературы

1. Авдеева Н.Н. Развитие общения дошкольников со сверстниками / Н.Н. Авдеева, А.Г. Рузская. – М.: Педагогика, 1989. – 216 с.

2. Веракса А.Н. Оценка регуляторных функций у детей дошкольного возраста / А.Н. Веракса, Д.А. Бухаленкова, О.С. Карпова // Психологический журнал. – 2020. – Т. 41. №6. – С. 108–118. DOI 10.31857/S020595920012593-8. EDN CEAFTQ

3. Артемова Л.С. Театрализованные игры дошкольников / Л.С. Артемова. – М.: Просвещение, 1991. – 127 с.

4. Козлова С.А. Теория и методика ознакомления дошкольников с социальной действительностью: учебное пособие / С.А. Козлова. – М.: Академия, 2008. – 160 с.

5. Коломенский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах: учебное пособие / Я.Л. Коломенский. – Минск: ТетраСистемс, 2010. – 432 с.

6. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении / М.И. Лисина. – СПб.: Питер, 2009. – 320 с. EDN QXXJKN

7. Михайленко Н.Я. Организация сюжетной игры в детском саду / Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова. – М.: Линка-Пресс, 2009. – 96 с. EDN QWTVCJ

8. Мясищев В.Н. Психология отношений: избранные психологические труды / В.Н. Мясищев. – М.: МПСИ, 2011. – 400 с.

9. Рубцова О.В. Цифровые технологии как новое средство опосредствования (часть первая) / О.В. Рубцова // Культурно-историческая психология. – 2019. – Т. 15. №3. – С. 117–124. DOI 10.17759/chp.2019150312. EDN AKJEFV

10. Смирнова Е.О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция / Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова. – М.: Владос, 2005. – 158 с.

11. Урунтаева Г.А. Психология дошкольного возраста: учебник / Г.А. Урунтаева. – М.: Академия, 2011. – 336 с. EDN QYBYLX

12. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М.: Владос, 1999. – 360 с.

Дитрих Мария Викторовна
студентка
Рябова Олеся Викторовна
студентка

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

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ГУМАННОГО ОТНОШЕНИЯ К СВЕРСТНИКАМ

Аннотация: *в статье рассматривается проблема формирования гуманного отношения к сверстникам у детей старшего дошкольного возраста. Актуальность исследования обусловлена необходимостью целенаправленного педагогического сопровождения эмоционально-личностного развития дошкольников в условиях современных социокультурных требований. На основе анализа отечественных психолого-педагогических исследований раскрываются механизмы становления эмпатии, эмоционального предвидения и общественно значимых мотивов поведения в дошкольном возрасте. Особое внимание уделяется потенциалу различных видов искусства как средства обогащения эмоционального опыта детей и формирования ценностного отношения к заботе, справедливости и отзывчивости.*

Ключевые слова: *старший дошкольный возраст, гуманное отношение, эмпатия, эмоционально-личностное развитие, педагогическое сопровождение, средства искусства, личность воспитателя, ценностные ориентации.*

Формирование у детей старшего дошкольного возраста человечных взаимоотношений со сверстниками является актуальной и многогранной проблемой, изучаемой различными научными дисциплинами, такими как социология, психология и педагогика. Психологические исследования, в частности труды А.В. Запорожца и Я.З. Неверовича, демонстрируют, что в дошкольном возрасте, параллельно с развитием продуктивной деятельности, происходят изменения в эмоциональной сфере, регулирующей эту деятельность. Это проявляется в появлении специфических форм сопереживания и сочувствия к другим людям, в интересах которых совершаются поступки.

Г.М. Бреслав подчеркивает, что состояние другого человека становится значимым для ребенка, когда он активно вовлечен в ситуацию, порождающую это состояние, и понимает его причины. Это подразумевает способность поставить себя на место другого и ощущать его успехи и неудачи как свои. И.Д. Бех отмечает, что эмоционально насыщенный, динамичный образ может служить источником энергии для возникновения эмпатии. На ранних этапах развития ребенка сопереживание возникает относительно легко, так как эмоциональная составляющая такого образа достаточно сильна. Психологические структуры эмпатии включают в себя отношения между тем, кто сопереживает, и тем, чьи переживания воспринимаются. Целью эмпатического процесса является восприятие и определение эмоционального состояния другого человека, что зависит от выразительности его экспрессивных проявлений.

А.Д. Кошелева связывает усиление эмпатических проявлений у дошкольников с возникновением новых интересов, потребностей и мотиваций. Ключевым изменением в мотивационной сфере является появление общественно значимых мотивов, не связанных с узколичными или утилитарными целями, что обогащает эмоциональный мир ребенка. Важным новообразованием также является эмоциональное предвидение, побуждающее ребенка переживать по поводу результатов своей деятельности и ожидать реакцию окружающих на свои поступки. Постепенно ребенок учится предсказывать эмоциональные последствия своих действий.

Именно в дошкольном возрасте дети осваивают высшие формы экспрессии – проявление эмоций через мимику, пантомимику и интонацию, что позволяет им глубже понимать переживания других и открывать их для себя.

Практические наблюдения показывают, что пассивное наблюдение за действиями сверстников вызывает у дошкольников неоднозначные чувства. При наличии уверенности в себе успехи другого вызывают радость, однако при ее недостатке может возникнуть зависть. В соревновательной деятельности, при адекватной самооценке, стремление к личному успеху и признанию достижений усиливает экспрессию. В групповых же соревнованиях, где победа или поражение разделяется всей командой, сила негативных эмоций снижается, поскольку личные достижения на общем фоне становятся менее заметными.

Для развития гуманного отношения к сверстникам рекомендуется проводить целенаправленную педагогическую работу, направленную на формирование представлений о таких проявлениях, как забота, внимание, доброжелательность, справедливость и отзывчивость. Важно развивать ценностное отношение к эмпатическим формам поведения, включающим не только сопереживание и сочувствие, но и активное содействие – реальную помощь и поддержку, а также формировать социально значимые мотивы и модели поведения.

Особое значение следует придать различным видам искусства, которые служат неиссякаемым источником обогащения представлений дошкольников о гуманных способах взаимодействия. Благодаря своим уникальным выразительным средствам, каждый вид искусства предлагает свое самобытное видение межличностных отношений. Непосредственное восприятие произведений искусства вызывает эмоциональные отклики, способствует формированию образов через «чувствование», отождествление и другие формы сопереживания.

Экспериментальные исследования показывают, что в педагогической работе с детьми по данному направлению важно уделять внимание следующим аспектам:

– стимулирование детей к выражению своих впечатлений о художественном произведении в целом, например, о переживаниях, связанных с общением между персонажами;

– выявление того, как дети восприняли произведение, с помощью вопросов, побуждающих к уточнению или постановке новых вопросов;

– повышение интереса к мотивам поведения героев, их внутреннему миру, через вопросы о мыслях персонажей;

– анализ взаимоотношений между персонажами и обстоятельствами, с помощью вопросов, выясняющих причины событий;

– побуждение к выражению собственного отношения к героям, их поступкам, оценке событий и вербализации своих чувств;

– стимулирование отождествления с героями, побуждающее поставить себя на их место и использовать собственный жизненный опыт;

– раскрытие возможных вариантов развития событий и поступков персонажей через стимулирование фантазии, рассуждений и поисковых действий;

– установление ассоциативных связей с личным опытом детей, путем сравнения, сопоставления поступков и поиска аналогий, а также осмысления таких понятий, как «дружба»;

– побуждение к называнию ценностей, отраженных в произведении, через вопросы о главной теме, воспеваемых идеях и смысле поступков.

Рекомендуется давать детям задания, направленные на образное выражение своего отношения к гуманным формам общения, используя речевые, изобразительные, музыкальные и двигательные средства.

Необходимо подчеркнуть, что в процессе приобщения дошкольников к социокультурным ценностям ключевую роль играет личность педагога. Выступая посредником между ребенком и культурой, он способствует усвоению гуманных способов общения не путем запретов или разрешений, а через демонстрацию красоты, значимости заботы и доброты, пробуждая у детей необходимые эмоции и переживания.

Примеры отзывчивости педагога помогают достичь эмоционального резонанса с каждым ребенком, создавая благоприятную основу для обогащения детей художественными образами и развития эмпатических способностей.

Список литературы

1. Бех И.Д. Сопереживание как детерминанта нравственного поведения личности / И.Д. Бех // Диагностика и регуляция эмоциональных состояний: Всесоюз. симпозиум. – М., 2009. – С. 12–16.

2. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и отклонения / Г.М. Бреслав. – М.: Педагогика, 2010. – 186 с.

3. Ежкова Н.С. Приобщение дошкольников к ценностям: теория и методика / Н.С. Ежкова. – Тула: Изд-во ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2006. – 119 с. EDN RPMPYB

4. Ежкова Н.С. Дошкольное образование и мир детских эмоций: теоретико-методические основы взаимовлияния / Н.С. Ежкова. – Тула: Изд-во ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2014. – 156 с. EDN SZCVPD

5. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста / под ред. А.В. Запорожца, Я.З. Неверович. – М.: Педагогика, 1986. – 176 с.

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

Кузнецова Олеся Игоревна
старший воспитатель
МБДОУ «ЦРР – Д/С №4»
г. Тула, Тульская область

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННОГО ПОВЕДЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ: ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ВОСПИТАТЕЛЯ В КОНТЕКСТЕ ФОП ДО

Аннотация: *в статье представлен фундаментальный аналитический обзор проблемы формирования нравственного поведения старших дошкольников с позиций современной педагогической науки и психологии развития. Авторы обосновывают стратегическое смещение исследовательского фокуса с абстрактных психологических механизмов на конкретную профессиональную деятельность воспитателя дошкольной образовательной организации. В контексте реализации стратегических воспитательных задач Федеральной образовательной программы дошкольного образования (ФОП ДО) рассматривается комплексный ансамбль психолого-педагогических условий: организация событийной воспитывающей среды, внедрение технологий медиаэкологии, фасилитация сюжетно-ролевой игры, использование социально значимой проектной деятельности и создание искусственных ситуаций морального выбора. Доказывается, что именно субъект-субъектное взаимодействие педагога с детьми, его личный нравственный авторитет и высокая диагностическая компетентность являются ключевыми драйверами интериоризации традиционных духовно-нравственных ценностей в условиях современного транзитивного общества.*

Ключевые слова: *нравственное поведение, деятельность воспитателя, старший дошкольный возраст, ФОП ДО, духовно-нравственные ценности, воспитывающая среда, ситуации морального выбора, событийная педагогика, инклюзия, просоциальное поведение.*

Модернизация современной системы дошкольного образования, обусловленная внедрением и полномасштабной реализацией Федеральной образовательной программы дошкольного образования (ФОП ДО), выдвигает на первый план задачи ярко выраженного аксиологического (ценностного) характера. В условиях ценностной неопределенности, характерной для современного транзитивного и глубоко цифровизированного общества, государство ставит перед дошкольными образовательными организациями (ДОУ) четкий стратегический

ориентир: системное приобщение подрастающего поколения к традиционным российским духовно-нравственным ценностям. Однако декларирование высоких моральных принципов на уровне нормативно-правовых документов не гарантирует их автоматического усвоения и присвоения ребенком. Нравственное поведение старшего дошкольника представляет собой не просто формальное знание этикетных норм или правил вежливости, а устойчивую внутреннюю потребность совершать бескорыстные, просоциальные поступки, делать осознанный, самостоятельный выбор между эгоцентрическими желаниями и объективными интересами других людей. В связи с этим центр тяжести в исследовании проблемы закономерно смещается из плоскости теоретической возрастной психологии в плоскость практической дошкольной педагогики, а именно – в сферу повседневной профессиональной деятельности воспитателя, который в реалиях образовательного учреждения выступает главным транслятором культуры и творцом воспитывающей среды.

Теоретическим фундаментом педагогической работы по формированию нравственного поведения выступает системно-деятельностный и культурно-исторический подходы, заложенные в трудах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева и С.Л. Рубинштейна. Опираясь на их наследие, современные классики отечественной дошкольной педагогики, такие как Р.С. Буре и С.А. Козлова, подчеркивают, что моральный облик ребенка категорически не может быть сформирован исключительно путем вербальных поучений, дидактических назиданий или пассивного слушания нотаций. Знание моральной нормы, не подкрепленное личным, глубоко индивидуальным эмоциональным переживанием и опытом практического действия, остается формальным, так называемым «знаемым» мотивом, не обладающим реальной побудительной силой и не способным противостоять ситуативным соблазнам.

Стратегическая задача воспитателя заключается в том, чтобы перевести это внешнее социальное требование во внутреннюю этическую инстанцию дошкольника. Этот процесс интериоризации возможен лишь при условии грамотного, научно обоснованного педагогического проектирования всей жизнедеятельности детского коллектива, где педагог выступает не как авторитарный надзиратель, а как мудрый фасилитатор, социальный медиатор и нравственный камертон.

Первым и абсолютно фундаментальным педагогическим условием является стиль педагогического общения и личный нравственный пример воспитателя. В старшем дошкольном возрасте авторитет педагога носит непререкаемый характер, дети обладают высочайшей, эволюционно обусловленной способностью к социальному подражанию и эмоциональному заражению. Воспитатель, ежедневно демонстрирующий искреннее, уважительное отношение к коллегам, родителям и, что самое главное, к каждому без исключения ребенку, транслирующий эмпатию и готовность прийти на помощь, бессознательно задает в группе эталонную модель социального взаимодействия.

Исторический опыт отечественной педагогики, в частности гуманистические идеи В. А. Сухомлинского, неопровержимо доказывает, что мораль передается от сердца к сердцу. Если же современный педагог декларирует ценности доброты и милосердия на специально организованных занятиях, но в спонтанных режимных моментах использует окрик, директивное давление, сарказм или публичное высмеивание детских проступков, у дошкольников с фатальной неизбежностью формируется двойная мораль, социальный конформизм и лицемерие. Подлинно гуманистическая педагогика в контексте ФОП ДО требует от воспитателя создания в группе атмосферы абсолютной психологической безопасности. В такой среде ребенок не боится совершить ошибку или честно признаться в неблаговидном проступке, поскольку он твердо знает, что встретит не разрушительный гнев и отторжение взрослого, а справедливое обсуждение ситуации и конструктивную помощь в ее исправлении.

Вторым важнейшим вектором профессиональной деятельности воспитателя является системная организация и смысловое обогащение ведущего вида деятельности дошкольников – сюжетно-ролевой игры. Согласно классической концепции Д.Б. Эльконина, игра выступает уникальным психологическим полигоном, на котором дети в – безопасной, условной,

отделенной от реальных последствий форме апробируют сложнейшие модели социальных и нравственных отношений.

Однако современная практика показывает, что стихийная игра без косвенного, тактичного педагогического руководства имеет тенденцию к деградации: она часто скатывается к примитивному манипулированию предметами или бессмысленному воспроизведению агрессивных паттернов, заимствованных из низкокачественного медиаконтента. Высокий профессионализм воспитателя проявляется в ювелирном умении органично войти в игровое пространство, не разрушая детской автономии, и предложить новые, морально обогащенные сюжетные линии, требующие от участников проявления заботы, милосердия, самопожертвования и взаимопомощи. Инициирование таких сюжетов, как «Ветеринарная клиника» или «Команда волонтеров», задает совершенно иную аксиологическую планку. Именно в недрах развернутой игры, добровольно подчиняясь жестким внутренним правилам взятой на себя социальной роли, старший дошкольник учится управлять своей спонтанной импульсивностью, уступать привлекательную роль или атрибут товарищу, договариваться и мирно, путем компромисса разрешать неизбежные игровые конфликты. Воспитатель в этом многомерном процессе не навязывает готовых решений сверху, а с помощью системы направляющих вопросов и проблемных реплик стимулирует детей к самостоятельному поиску справедливого выхода из игровых коллизий.

Третьим мощнейшим инструментом в дидактическом арсенале педагога выступает целенаправленная работа с высокохудожественной литературой и организация глубокой этической (эвристической) беседы. ФОП ДО прямо предписывает педагогам широкое и систематическое использование произведений отечественной классики (творчества К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого, В.А. Осеевой, Е.И. Чарушина, М.М. Пришвина), которые аккумулируют в себе колоссальный духовный и аксиологический заряд. Однако педагогическая ценность заключается не в самом факте технического прочтения текста, а в качестве последующего совместного смыслового анализа. Современный воспитатель обязан уходить от примитивных, репродуктивных вопросов («Кто поступил хорошо, а кто плохо?»), не требующих от ребенка душевной работы. Необходим переход к сложным дискуссиям герменевтического характера, заставляющим ребенка осуществить процесс децентрации – поставить себя на место другого человека. Вопросы педагога должны быть направлены на вскрытие глубинных мотивов: «Почему герою стало невыносимо стыдно, хотя его проступка никто не видел?», «Что почувствовала старушка, когда ей молча помогли?», «Какие слова поддержали бы друга в этой ситуации?». Подобные аналитические беседы пробуждают сложнейший психологический механизм эмпатии (сопереживания) и эмоционального предвосхищения, блестяще описанный А.В. Запорожцем, когда ребенок учится прогнозировать не только физические, но и, что гораздо важнее, моральные последствия своих деяний. Использование воспитателем методов «событийной педагогики» – театрализованных инсценировок, создания альтернативных финалов сказок, организации литературных гостиных – позволяет глубоко, на уровне аффекта, заякорить нравственный урок в сознании ребенка.

Особое внимание современная педагогическая наука уделяет технологии создания специально смоделированных, искусственных, но естественно воспринимаемых детьми ситуаций морального выбора. Как гениально отмечал С.Л. Рубинштейн, подлинная личность человека формируется и кристаллизуется исключительно в поступке. Воспитатель-мастер умышленно проектирует в развивающей предметно-пространственной среде ситуации, требующие от детей незамедлительного просоциального реагирования. Это может быть ситуация искусственно созданного дефицита материалов на творческом занятии, когда детям необходимо договориться и поделиться ограниченным количеством кистей или бумаги; это может быть появление в группе новенького ребенка, требующего особой, деликатной опеки и интеграции в сложившийся коллектив; или же организация посильного, но реального общественно полезного труда (создание и ремонт кормушек для птиц, помощь младшим дошкольникам в одевании на зимнюю прогулку). В таких специально сконструированных микро-ситуациях

нравственная норма из сухой абстракции трансформируется в живой, пульсирующий опыт. Педагог в эти моменты должен занимать сложнейшую позицию включенного, рефлексирующего наблюдателя, предоставляя детям максимум свободы воли и инициативы, и лишь при риске эскалации конфликта оказывать мягкую корректирующую поддержку. Крайне важно, чтобы воспитатель публично фиксировал и вербально поощрял не только интеллектуальные, физические или творческие успехи своих воспитанников, но, прежде всего, их нравственные победы: способность проявить нежданную щедрость, мужество признать свою неправоту, умение извиниться или готовность заступиться за более слабого товарища.

Четвертым, принципиально новым аспектом деятельности воспитателя в реалиях XXI века становится формирование нравственного иммунитета в условиях агрессивной информационной среды, что можно обозначить как педагогическую медиаэкологию. Современные старшие дошкольники погружены в мир цифровых развлечений, где транслируются искаженные моральные нормы, культ индивидуализма и агрессивного успеха. Профессиональная задача воспитателя – не запрещать (что в современных условиях технически невозможно), а развивать у детей зачатки критического мышления. Обсуждая с детьми просмотренные дома мультфильмы или компьютерные игры, педагог задает вопросы, выводящие на чистую воду ложную мораль: «Справедливо ли поступил супергерой, когда ради своей цели разрушил чужой дом?», «Можно ли смеяться над тем, кто упал?». В контексте ФОП ДО воспитатель выступает своеобразным фильтром, помогающим ребенку отделить зерна подлинных человеческих ценностей от плевел информационного шума.

Нельзя обойти вниманием и острейшую проблему формирования нравственного поведения в условиях современного инклюзивного образования. Присутствие в группе нормотипичных детей сверстника с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) или нейродивергентными особенностями представляет собой мощнейший вызов и одновременно колоссальный ресурс для нравственного воспитания. Воспитатель своей ежедневной, рутинной практикой демонстрирует инклюзивную культуру: он показывает, как нужно общаться с ребенком, который не может говорить или передвигается с трудом. Воспитатель учит детей не просто терпению, а деятельному милосердию: принести игрушку, помочь застегнуть куртку, включить особого ребенка в общую игру на посильных для него ролях. Именно в такой инклюзивной среде, при грамотном педагогическом сопровождении, эмпатия из теоретического концепта превращается в базовую черту характера, формируя поколение, свободное от ксенофобии и социальной жестокости.

Пятым, интегрирующим инструментом в арсенале современного педагога выступает социально значимая проектная деятельность. В старшем дошкольном возрасте дети уже способны к длительному удержанию цели, если она эмоционально привлекательна. Воспитатель организует долгосрочные проекты волонтерской направленности: «Покормите птиц зимой», «Письмо солдату», «Книжкина больница». Участие в таких проектах выводит нравственное поведение ребенка за пределы узкой группы детского сада в большой социум. Ребенок начинает осознавать себя как гражданина, способного менять мир к лучшему своими силами. Ощущение социальной значимости своего труда рождает чувство здоровой гордости и закрепляет привычку к альтруистическим поступкам.

Наконец, важнейшим, системообразующим аспектом деятельности воспитателя является консолидация усилий дошкольного учреждения и семьи в вопросах нравственного воспитания. Катастрофические последствия для психики ребенка имеет расхождение моральных векторов: например, когда ДОУ транслирует ценности коллективизма, соборности и взаимопомощи, а семья проповедует идеологию агрессивного индивидуализма, конкуренции и достижения успеха любой ценой. Такое противоречие приводит к тяжелому когнитивному диссонансу у ребенка и разрушению всех формирующихся нравственных установок. Воспитатель обязан выступать инициатором психолого-педагогического просвещения родителей, используя современные, недирективные форматы взаимодействия: родительские клубы, интерактивные мастер-классы, совместные детско-родительские проекты социального и

экологического характера. Вовлечение семьи в реальную благотворительную и созидательную деятельность группы способствует выработке единых ценностных ориентиров и превращает разрозненное образовательное пространство в монолитную воспитывающую среду. Более того, современный воспитатель должен обладать высокой диагностической компетентностью, чтобы своевременно отслеживать динамику нравственного развития каждого воспитанника. Это требует систематического мониторинга по трем ключевым векторам: когнитивному (знание и понимание моральных норм), эмоционально-аффективному (уровень развития эмпатии и стыда) и поведенческому (частота и самостоятельность просоциальных поступков в реальных жизненных ситуациях).

Итак, можно с абсолютной уверенностью констатировать, что процесс формирования глубокого, устойчивого нравственного поведения старших дошкольников категорически не сводится к спонтанному возрастному созреванию или пассивному усвоению информации. Это результат кропотливой, высокоинтеллектуальной, духовно напряженной и системной деятельности воспитателя. В жестких, но необходимых условиях реализации ФОП ДО истинное педагогическое мастерство заключается в уникальном умении гармонично сплести воедино личный, безупречный нравственный пример, грамотную, недирективную фасилитацию детской игры, глубокую работу с высокохудожественным словом, интеграцию инклюзивных практик и организацию реального просоциального опыта. Только субъект-субъектная парадигма взаимодействия, зиждущаяся на глубоком уважении к развивающейся личности дошкольника и искренней вере в его безграничный нравственный потенциал, позволяет воспитателю успешно перевести внешние социальные императивы во внутренний духовный стержень ребенка. Именно такая профессиональная позиция закладывает прочный, несокрушимый фундамент для дальнейшего гармоничного развития, академической успешности и полноценного гражданского становления личности в сложном, многополярном мире.

Список литературы

1. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – СПб.: Питер, 2008. – 398 с.

2. Буре Р.С. Социально-нравственное воспитание дошкольников. Для занятий с детьми 3–7 лет / Р.С. Буре. – М.: Мозаика-Синтез, 2011. – 80 с.

3. Выготский Л.С. Психология развития ребёнка / Л.С. Выготский. – М.: Эксмо, 2019. – 512 с.

4. Запорожец А.В. Избранные психологические труды / А.В. Запорожец. – В 2 т. Т. 1. Психическое развитие ребенка. – М.: Педагогика, 1986. – 320 с.

5. Козлова С.А. Теория и методика ознакомления дошкольников с социальной действительностью / С.А. Козлова. – М.: Академия, 2014. – 160 с.

6. Малофеев Н.Н. Инклюзивное образование: формирование нравственных ценностей в гетерогенной группе / Н.Н. Малофеев. – М.: Просвещение, 2021. – 112 с.

7. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития / В.С. Мухина. – М.: Академия, 2012. – 656 с.

8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2015. – 713 с. EDN NKSAKP

9. Смирнова Е.О. Детская психология и медиаэкология: вызовы современности / Е.О. Смирнова. – М.: Владос, 2020. – 180 с.

10. Субботский Е.В. Нравственное развитие дошкольника / Е.В. Субботский. – М.: Просвещение, 1992. – 132 с.

11. Ушинский К.Д. Родное слово / К.Д. Ушинский. – М.: Юрайт, 2023. – 217 с.

12. Федеральная образовательная программа дошкольного образования. – М.: Эксмо, 2024. – 256 с.

13. Эльконин Д. Б. Детская психология / Д. Б. Эльконин. – М.: Академия, 2022. – 384 с.

14. Якобсон С.Г. Психологические проблемы этического развития детей / С.Г. Якобсон. – М.: Педагогика, 1984. – 144 с.

Мильрат Анастасия Артуровна
студентка
Научный руководитель
Пазухина Светлана Вячеславовна
почетный профессор Российской академии образования,
член-корреспондент Российской академии естествознания,
член Общероссийской общественной организации
«Федерация психологов образования России»,
д-р психол. наук, доцент, заведующий кафедрой, доцент

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

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА В ИНТЕРНЕТ-ПРОСТРАНСТВЕ

Аннотация: *в статье анализируется проблема обеспечения психологической безопасности дошкольника в сети интернет. Выделяются основные факторы риска для детей старшего дошкольного возраста и обосновываются направления психолого-педагогического сопровождения семьи как одного из ключевых субъектов обеспечения психологической безопасности дошкольника в интернет-пространстве.*

Ключевые слова: *психологическая безопасность, дошкольник, интернет-пространство, цифровые риски, психолого-педагогическое сопровождение.*

Современные дети с ранних лет воспринимают гаджеты и интернет-пространство как естественную и необходимую среду для своего существования [4]. Цифровая социализация, наравне с традиционными формами развития, способствует формированию такого феномена, как «цифровое детство» [5]. Однако дошкольники не способы анализировать полученную информацию критически и давать ей оценку, поэтому цифровой опыт становится одним из факторов риска развития деструктивных установок в системе ценностей у ребенка.

Проблема психологической безопасности у дошкольников приобретает особую остроту в связи с ранним началом использования цифровых устройств. Исследования показывают, что почти половина детей в возрасте 5–7 лет испытывают страх или тревогу при взаимодействии с гаджетами, треть дошкольников – и вовсе переживают негативные эмоции при встрече с негативным контентом или техническими сбоями [4].

Мы можем выделить следующие цифровые риски для дошкольников: контентные (агрессивные видео) [2], коммуникативные (контакт с незнакомцем), технические (сбои у устройств) [3] и риск интернет-зависимости.

Важно отметить, что особую уязвимость у дошкольников перед цифровыми угрозами обуславливают их психологические и возрастные особенности развития: отсутствие навыка критического восприятия информации, недостаточная сформированность волевой саморегуляции, стремление подражать авторитетным взрослым [1].

В психолого-педагогической литературе ключевая роль в обеспечении безопасности ребенка в интернет-пространстве принадлежит взрослому [1]. Однако сегодня воспитатели и родители испытывают значительные трудности в формировании у детей цифровой грамотности [2]. Это связано с нехваткой методических материалов, недостаточной подготовкой специалистов в данной области.

Психолого-педагогическое сопровождение семьи по обеспечению психологической безопасности в интернет-пространстве должно включать следующие направления: информационно-просветительское (объяснение родителям актуальных цифровых рисков у

дошкольников, создание правил безопасного использования гаджетов, анализ возрастных особенностей данной возрастной группы), диагностическое (выявление признаков неблагополучия у ребенка психологами и педагогами), консультативная работа (практические рекомендации для родителей об организации безопасного цифрового пространства, поиске качественного контента, выстраиванию доверительных взаимоотношений с ребенком для обсуждения его трудностей, возникающих в интернет-пространстве), координационное (налаживание взаимодействия семьи и образовательной организации).

На основе анализа современных исследований, родителям следует обеспечивать совместную цифровую деятельность с ребенком, ограничивать экранное время в случае необходимости, производить качественный отбор контента, информировать дошкольника о правилах обеспечения его безопасности в доступной форме, а также необходимо демонстрировать свой личный пример.

Список литературы

1. Навигатор профилактики социальных рисков детства в цифровой среде. Версия 1.0 / Н.В. Богданович, В.В. Делибалт, Е.Г. Дозорцева, Н.В. Дворянчиков. – М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2025. – 112 с. EDN KHLWGP

2. Бурлакова И.А. Цифровые риски и безопасность детей дошкольного возраста: готовность воспитателей к новым вызовам / И.А. Бурлакова, Е.Е. Клопотова, А.С. Радчиков // Психолого-педагогические исследования. – 2025. – Т. 17. – №2. – С. 45–62.

3. Земляченко Л.В. Обеспечение психологической безопасности дошкольников в условиях цифровизации образовательного процесса / Л.В. Земляченко, М.А. Кечина // Концепт. – 2025. – №2. – С. 1–18.

4. Калабина И.А. Роль семейных факторов в цифровых практиках дошкольников / И.А. Калабина, Е.И. Николаева // Современное дошкольное образование. – 2025. – Т. 19. №5. – С. 68–80. – URL: https://sdo-journal.ru/ (дата обращения: 15.05.2026). DOI 10.24412/2782-4519-2025-19-5-68-80. EDN KLNAON

5. Солдатова Г.У. Цифровая социализация в эпоху «постнормальности»: риски и ресурсы / Г.У. Солдатова, С.В. Чигарькова, С.Н. Илюхина. – М.: Фонд развития Интернет, 2022. – 84 с.

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

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ НА МУЗЫКАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЯХ

Аннотация*: в статье представлено исследование педагогических условий проведения музыкальных занятий, способствующих воспитанию патриотических чувств, представлений и поведения детей дошкольного возраста. Описаны критерии и показатели оценки патриотического воспитания старших дошкольников и методы их диагностики в дошкольном образовательном учреждении.*

Ключевые слова*: патриотизм, патриотическое воспитание, воспитание патриотизма у дошкольников, критерии оценки патриотического воспитания, музыка как средство воспитания.*

В современном мире формирование патриотизма у детей становится важной задачей образования. В дошкольном возрасте, в пору наиболее активного становления личности зарождаются моральные принципы, базовые ценности детей, бурно развиваются интеллект и эмоции. Ребенок впервые ощущает свою связь с культурным наследием народа и начинает постигать собственное положение в окружающей его действительности.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования, принятом в Российской Федерации, особое внимание уделяется патриотическому

воспитанию детей, согласно которому необходимо приобщать дошкольников к «базовым национальным ценностям российского общества, общечеловеческим ценностям в контексте формирования у них гражданской идентичности...» [4].

В Программе воспитания дошкольников большое внимание уделяется воспитанию в детях патриотических чувств, любви к Родине, гордости за ее достижения, уверенности в том, что Россия – великая многонациональная страна с героическим прошлым и счастливым будущим. Подчеркивается направленность на нравственное воспитание, поддержку традиционных ценностей таких, как любовь к родителям, уважение к старшим, заботливое отношение к малышам, пожилым людям; воспитание у детей стремления в своих поступках следовать положительному примеру [5].

В России реализована федеральная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы», которая служит конкретным инструментом образовательной политики в этой области [1].

Федеральный закон «Об образовании в РФ» законодательно фиксирует воспитание гражданской ответственности и любви к Родине в числе базовых ориентиров всей образовательной системы [3].

Патриотизм у дошкольников формируется поэтапно: изначально ребенок учится любить свою семью и ближайшее окружение, после чего эта привязанность переносится на детский коллектив в саду. Следующей ступенью становится осознание дошкольником связи с родным краем, что в конечном итоге ведет к становлению патриотизма как ценности.

«Патриотическое воспитание детей дошкольного возраста, – отмечает С.А. Козлова, – это целенаправленный процесс педагогического воздействия на личность ребенка с целью обогащения его знаний о Родине, воспитание патриотических чувств, формирование умений и навыков нравственного поведения, развитие потребности в деятельности на общую пользу» [2].

В современных педагогических исследованиях заметно оживление интереса к методам патриотического воспитания, о чем свидетельствует поток новых научных работ. Но истоки исследований в этом направлении уходят к трудам классиков, чьи идеи по сей день остаются актуальными. Среди них – Я.А. Коменский, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский, А.С. Макаренко, Е.Е. Казаева, Л.Л. Кондрыкинская, Т.Н. Антонова, Т.Т. Зубова, Е.П. Арнаутова, В.Г. Нечаева, Н.А. Виноградова.

В современной научной дискуссии наблюдается устойчивый интерес к проблеме патриотического воспитания. Данную сферу педагогического знания разрабатывают, в частности, О.А. Аленкина, Н.В. Алешина, Е.А. Алябьева, О.Н. Баранникова, К.Ю. Белая, Л.В. Белявцева, М.В. Богуславский, А.Я. Ветохина, Н.А. Виноградова. Л.И. Божович и В.Г. Мухина, которые указывали на психологические предпосылки зарождения патриотических чувств в дошкольном возрасте, т. к. ребёнку свойственны особая впечатлительность, эмоциональная отзывчивость, ярко проявляющаяся склонность к подражанию и безоговорочное доверие к взрослому.

В 2025–2026 учебном году А.А. Колбасовой было проведено исследование патриотического воспитания детей на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад общеразвивающего типа №55» города Новомосковск Тульской области. В исследовании приняли участие дети подготовительной к школе группы.

Гипотезой исследования стало предположение, что патриотическое воспитание старших дошкольников будет эффективным, если в комплекс музыкальных занятий в детском саду включить:

– отечественные композиторские и народные музыкальные произведения в соответствии с возрастными возможностями детей;

– методы работы педагога, предусматривающие целенаправленное формирование представлений об историческом, символическом, нравственном содержании исполняемых песен и выраженных в них чувствах и поступках людей;

– систематическое обогащение знаний о культурно-исторических особенностях страны, области, конкретного места проживания.

Диагностический инструментарий включил две авторские методики: «Диагностика направленности ребенка на мир семьи» (Е.Ф. Акулова, О.В. Дыбина, С.Е. Анфисова) и «Диагностика нравственно-патриотической воспитанности» (Е.Н. Бородина). Для каждого критерия разработали по два задания, поэтому получилось шесть диагностических проб для 3-х критериев.

Таблица 1

Критериальная база исследования патриотического воспитания старших дошкольников

Критерии	Показатели	Диагностические задания
Когнитивный	наличие представлений о родственных связях, истории и достижениях народа, национальных и государственных праздниках; понимание ценностно-смыслового содержания художественных произведений с нравственно-патриотической проблематикой, соотнесение с личностным опытом; наличие знаний о географических особенностях Российской Федерации	«Волшебные часы», «Отгадай загадку»
Эмоционально-ценностный	наличие опыта сопереживания, сочувствия, эмоциональной отзывчивости на художественные образы; нравственная оценка героев художественных произведений; установление причинно-следственных связей между событиями в жизни своей семьи и истории народа	«Семейный альбом», «Подбери окончание»
Поведенческий	овладение моделями нравственного поведения в индивидуальной и коллективной деятельности; умение выражать нравственные чувства через создание продуктов художественно-творческой деятельности; участие в мероприятиях, укрепляющих традиции семьи и дошкольного образовательного учреждения	«Что я знаю о мире своей семьи и мире вокруг меня?», «Назови, кто это»

Анализ результатов исследования уровня патриотического воспитания у старших дошкольников на констатирующем этапе дал возможность определить исходный уровень изучаемых показателей у дошкольников. Лишь у четверти участников диагностирован высокий уровень патриотического воспитания. Среднюю степень показали 50% респондентов, что составляет половину выборки. На низком уровне патриотического воспитания было 25% детей.

В ходе исследования было определено, что дошкольников живо занимали вопросы, связанные с представлениями о Родине и родном крае, укладом семьи, народными обычаями, историческими событиями, праздничными датами и фольклорными музыкальными традициями. В то же время воспитанники демонстрировали лишь частичное усвоение программного содержания. Однако их рассуждения неизменно требовали направляющей помощи педагога. Столкнувшись с игровой проблемой или творческой задачей, часть дошкольников не могли сформулировать самостоятельную позицию, зачастую повторяя за другими детьми их слова и модели поведения. Особую сложность для них представляло осмысление родственных отношений. Даже при наводящих вопросах взрослого ребенок лишь с трудом воспроизводил примерный порядок семейных взаимосвязей и перечислял отдельные, ситуативные проявления семейной жизни.

Дети с низким уровнем патриотического воспитания были не способны выделить типичные семейные признаки. При прямой поддержке педагога создание родословной схемы также представляло для них серьезную проблему. Слушая музыкальные произведения, дошкольники не проявляли никакой реакции, были в состоянии отстраненности.

Последовательная педагогическая деятельность была призвана существенно расширить кругозор воспитанников, пробудить их личную заинтересованность и тем самым создать фундамент для формирования патриотического мировоззрения.

На формирующем этапе было проведено 8 музыкальных занятий (типовое, музыкально-тематическое, доминантное, интегрированное и сюжетные), включающие: русские народные песни о природе и быте русского народа, композиторские песни о Родине, военных событиях и пр., инструментальные сочинения о природе; а также дидактические, хороводные, творческие игры.

Формирование репертуара предполагало включение как классических образцов, так и сочинений, созданных в нашу эпоху. Например, русские народные песни «Поле зыблется цветами», «Как у наших у ворот»; композиторские песни «Пусть всегда будет солнце» (музыка А. Островского, стихи Л. Ошанина), «Моя Россия» (музыка Г. Струве, стихи Л. Ошанина), «Флаг моего государства» (композиция Е. Гомоновой). «Песня жаворонка» П. Чайковского, «Утро» С. Прокофьева, Марш «Прощание славянки», «День Победы» (музыка Д. Тухманова, стихи В. Харитонова), «Катюша» (музыка М. Блантера, стихи М. Исаковского) и другие.

В ходе проведенного исследования были классифицированы три типа игр, способствующих развитию патриотических чувств у дошкольников. Речь идет о хороводных, музыкальных и дидактических формах. В практической части работы применялись следующие конкретные методики: «Моя семья», «Оркестр», «Узнай песню», «Кубик мелодий», «Добрые слова», «В армии служат разные войска», «Белый, синий, красный». Помимо этого, в образовательную деятельность органично вошли традиционные хороводы: «Веночек», «Березка» и «Плетень».

Таблица 2

Сравнительные результаты исследования уровня патриотического воспитания у старших дошкольников на констатирующем и контрольном этапах педагогического эксперимента

Уровни	Констатирующий этап	Контрольный этап	Динамика
Высокий	25%	50%	+ 25%
Средний	50%	42%	- 8%
Низкий	25%	8%	- 17%

Исходя из полученных данных, выявлено, что количество детей с высоким уровнем патриотического воспитания увеличилось на 25%. Число испытуемых, демонстрирующих средний уровень, сократилось на 8%. Воспитанников с низким уровнем патриотического воспитания уменьшилось на 17%.

В музыкальной деятельности у дошкольников систематизировались патриотические представления, произошло становление их нравственных чувств, совершенствовался опыт нравственного поведения. В процессе музыкальной деятельности дети получали представление о родственных связях, истории, достижениях, культурных традициях своей семьи и народа, национальных и государственных праздниках, отражающих победы и достижения в истории страны.

Список литературы

1. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы». – URL: http://government.ru/docs/ (дата обращения: 19.05.2026).

2. Теория и методика ознакомления дошкольников с социальным миром: учебник / С.А. Козлова, С.В. Кожокарь, С.Е. Шукшина, А.Ш. Шахманова. – М.: Инфра-М, 2026. – 146 с.

3. Федеральный закон «Об образовании в РФ». – URL: https://www.consultant.ru/document/cons/ (дата обращения: 12.01.2026).

4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-do/ (дата обращения: 12.01.2026).

5. Федеральная образовательная программа дошкольного образования. – URL: https://www.garant.ru/ / (дата обращения: 19.05.2026).

Ушева Татьяна Федоровна
канд. пед. наук, доцент
Педагогический институт ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»
г. Иркутск, Иркутская область

Дотдаева Мария Евгеньевна
магистрант
ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»
г. Иркутск, Иркутская область

DOI 10.31483/r-167377

ДЕТСКИЕ ПРОЕКТЫ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ К ШКОЛЕ

Аннотация: *статье рассматривается проблема успешной адаптации детей к обучению в начальной школе, где ключевым компонентом выступает социальная готовность. Особое внимание уделяется методу детских проектов как эффективному педагогическому средству. Авторы анализируют возможности проектной деятельности в развитии у старших дошкольников коммуникативных навыков, умения работать в команде, ответственности и мотивации к учению. Представлены практические рекомендации для педагогов ДОУ по организации проектной работы с целью формирования активной социальной позиции ребенка.*

Ключевые слова: *социальная готовность, проекты, проектная деятельность, дошкольный возраст, готовность к школе.*

Современное образовательное пространство усиливает значимость не только когнитивной готовности ребёнка к школе, но и социально-личностных предпосылок успешного обучения. В социально-психологической готовности подчёркивается, что родители нередко сосредоточиваются на интеллектуальной составляющей, упуская эмоциональную и социальную готовность, от которых существенно зависят будущие школьные успехи.

Социальная готовность включает потребность в общении со сверстниками и умение подчинять своё поведение законам детских групп, а также способность принимать роль ученика, слушать и выполнять инструкции учителя, проявлять коммуникативную инициативу и самопрезентацию [7].

Как отмечала Е.Е. Кравцова, что для успешной подготовки к школе очень важно, как ребёнок умеет общаться и строить отношения с взрослыми, другими детьми и самим собой. Она считала, что именно от того, насколько развиты эти навыки, зависит, насколько легко ребёнок сможет привыкнуть к школьной жизни и чувствовать себя в ней уверенно [5].

В условиях дошкольного детства коллектив группы выступает первым социальным «полигоном», определяющим дальнейший путь личностного и социального развития ребёнка. Следовательно, именно в период до начала систематического школьного обучения необходимо целенаправленно формировать навыки взаимодействия: социально-коммуникативные умения рассматриваются как необходимая составляющая готовности и условие возможности успешного освоения школьной программы. Это делает социальную готовность приоритетной задачей для ДОУ и для системы преемственности со школой. Дополнительно, требования к готовности ребёнка к обучению включают компоненты социального и психического

развития наряду с физиологическими предпосылками, что подтверждает комплексный характер подготовки [1].

Особую актуальность приобретает поиск педагогических средств, позволяющих развивать социальные умения не декларативно, а в деятельностной практике сотрудничества. Одним из таких средств рассматриваются детские проекты как технология, позволяющая конструировать ситуации совместного целеполагания, планирования и представления результата.

В современной системе работы ДОО выделяются элементы, обеспечивающие развитие социальных навыков дошкольников, включая организацию образовательного процесса, предметную среду, взаимодействие с родителями и преемственность со школой. В этой логике проектная деятельность может выступать механизмом, переводящим социальные требования школы в понятные и проживаемые детьми формы сотрудничества [3].

Методология опирается на проектный подход в дошкольном образовании, понимаемый как педагогически организованное сотрудничество, в котором дети вместе с взрослыми осуществляют выбор задач, планирование действий и создание совместного продукта. Такая логика задаёт социально ориентированный контекст: взаимодействие включено в саму структуру деятельности, а значит, может выступать механизмом формирования компонентов социальной готовности к школе. Теоретической предпосылкой служит также тезис о том, что проектный метод в ДОУ ориентирован на развитие свободной творческой личности ребёнка и реализуется через целеполагание и организацию работы как образовательной практики в условиях реализации ФГОС ДО.

Для анализа детских проектов применяется дизайн педагогического вмешательства с последующим сравнением показателей до и после серии проектов. В методологическом плане проект рассматривается как «ситуация совместного действия», где социальная готовность проявляется в управляемом усложнении взаимодействия: от совместного обсуждения идеи к распределению ролей, согласованию правил и презентации результата [4].

В качестве педагогических ориентиров используются рамки социально-коммуникативного развития, закреплённые в образовательной области «Социально-коммуникативное развитие», где приоритетом выступает позитивная социализация, развитие положительного самоощущения и формирование позитивного отношения к деятельности и взаимодействию [2].

Ключевой результат реализации проектных заданий заключается в наблюдаемой динамике социально-коммуникативных проявлений детей: расширение инициативы в коммуникации, повышение согласованности действий со сверстниками и формирование навыков взаимодействия, необходимых для коллективного учебного старта. Проектная деятельность задаёт сценарии, в которых ребёнок включается в обсуждение, договаривается о совместных шагах, предъявляет группе промежуточные и итоговые результаты, что соотносится с компонентами социальной готовности, описанными в теоретической рамке исследования. Тем самым проектный формат становится механизмом перехода от индивидуально-игровых форм активности к сотрудничеству, опосредованному целями, общими правилами и осознанием собственных действий в коллективе сверстников [6].

Отдельно следует подчеркнуть роль произвольного поведения и нормативной регуляции: в проекте ребёнок учится удерживать цель действия, действовать в рамках договорённостей и учитывать ожидания партнёров, что является условием принятия роли ученика и включения в классное взаимодействие. Эффективность педагогического сопровождения выражается в том, что взрослый (педагог или родитель) задаёт рамку проектной деятельности, поддерживая детскую инициативу и обеспечивая условия для полноценного участия каждого ребёнка в командной работе. В результате социальная готовность формируется комплексно, через освоение норм коммуникации и правил совместной деятельности.

Подводя итоги, можно отметить, что работа по данному направлению действительно необходима и будет приносить социально ориентированные результаты. Важно, чтобы на каждом этапе реализации проектной деятельности ребенок чувствовал свое авторство.

Список литературы

1. Болотина Л.Р. Дошкольная педагогика: учебное пособие для академического бакалавриата / Л.Р. Болотина, Т.С. Комарова, С.П. Баранов. – М.: Юрайт, 2018. – 218 с.
2. Виноградова Н.А. Образовательные проекты в детском саду / Н.А. Виноградова, Е.П. Панкова. – М.: Айрис-Пресс, 2008. – 208 с. EDN QWTRLT
3. Дьячкова Е.С. Основные компоненты готовности старших дошкольников к обучению в школе / Е.С. Дьячкова // Вестник науки. – 2023. – №8 (65). – С. 51–57. EDN TPJEOM
4. Жукова Г.Е. Творческий проект как средство формирования образа природы у старших дошкольников / Г.Е. Жукова, В.Н. Суворова, М.А. Щелочкова // Дошкольное воспитание. – 2025. – №9. – С. 14–19. EDN UEVGYA
5. Кравцова Е.Е. Психология и педагогика обучения дошкольников / Е.Е. Кравцова, Г.Г. Кравцова. – М.: Мозаика-синтез, 2013. – 322 с.
6. Погодаева М.В. Рефлексивный подход в обучении дошкольников безопасности / М.В. Погодаева, Т.Ф. Ушева // Дошкольное воспитание. – 2014. – №12. – С. 112–117. EDN UBSHXZ
7. Ушева Т.Ф. Формирование рефлексивных умений первоклассников с проблемами адаптации / Т.Ф. Ушева // Начальная школа. – 2020. – №6. – С. 31–35. EDN GDSDDL

Швец Анастасия Вячеславовна
магистрант
Научный руководитель
Панферова Елена Владимировна
канд. психол. наук, доцент

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

ВЛИЯНИЕ КОМАНДНОЙ СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: *в статье представлен теоретический анализ влияния командных спортивных игр на социально-коммуникативное развитие детей старшего дошкольного возраста. На основе концепций Л.С. Выготского, А.В. Запорожца и М.И. Лисиной автор раскрывает механизмы формирования кооперации, произвольной регуляции поведения и навыков конструктивного разрешения конфликтов в процессе совместной двигательной активности. В работе обосновываются педагогические условия, способствующие трансформации спортивной игры в эффективный инструмент социализации личности в условиях дошкольной образовательной организации.*

Ключевые слова: *старшие дошкольники, командная спортивная деятельность, навыки взаимодействия, социализация, кооперация, коммуникативные умения.*

Современная система дошкольного образования ориентирована на целостное развитие личности ребенка, в котором физическое воспитание неразрывно связано с воспитанием социальным. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) выделяет социально-коммуникативное развитие в качестве одной из приоритетных образовательных областей. В этом контексте особую значимость приобретает поиск эффективных средств, позволяющих интегрировать задачи физического развития и социализации. Одним из таких средств, обладающих значительным развивающим потенциалом, выступает командная спортивная деятельность [7, с. 12]. В отличие от индивидуальных физических упражнений, она моделирует систему социальных отношений в миниатюре, требуя от ребенка согласования действий с партнерами и подчинения личных интересов коллективным целям.

Старший дошкольный возраст является сенситивным периодом для освоения навыков взаимодействия. К 5–7 годам у ребенка возникает выраженная потребность в признании со стороны сверстников, складываются устойчивые дружеские предпочтения, формируется

способность к коллективным формам деятельности. Ведущий вид деятельности в этот период – игра. Следовательно, использование командных игр наиболее эффективно влияет на развитие социально-коммуникативных навыков. В основе работы по командообразованию дошкольников лежат классические идеи воспитания в коллективе, разработанные А.С. Макаренко. Он рассматривал коллектив как органическую часть общества, где формирующая функция определяется активным участием субъектов в общественно значимой деятельности [4, с. 403]. Творческое развитие этих идей в современной педагогике позволило выделить командный спорт как пространство, где ребенок учится ответственности и взаимопомощи.

Методологически значимым механизмом развития взаимодействия является формирование произвольной регуляции поведения. Командная игра всегда подчинена системе конвенциональных правил, принятых по договоренности. А.В. Запорожец подчеркивал, что именно в коллективных подвижных играх ребенок учится подчинять свои непосредственные импульсы сознательно принятой цели, что составляет ядро произвольного поведения [2, с. 118]. Особенность командной спортивной деятельности заключается в том, что контроль за соблюдением правил распределен между всеми участниками. Сверстники сами следят за честностью игры, и нарушитель сталкивается с коллективным неодобрением. Эта форма социального контроля действует значительно эффективнее, чем внешнее принуждение со стороны педагога.

Командная спортивная деятельность предъявляет повышенные требования к коммуникативной компетентности участников. В быстро меняющейся игровой ситуации вербальное и невербальное общение становится инструментом координации действий. Согласно концепции М.И. Лисиной, ситуативно-деловое сотрудничество является ведущей формой общения в старшем дошкольном возрасте [3, с. 156]. В процессе командной игры слово включено в действие: ребенку необходимо формулировать намерения кратко и ясно, воспринимать сигналы партнеров, использовать жесты и взгляды для передачи оперативной информации. Таким образом, коммуникативные навыки развиваются не в абстрактных упражнениях, а в живой практике совместного достижения результата.

Отдельного внимания заслуживает развитие навыков разрешения конфликтов. Спорные ситуации в командных играх неизбежны, однако общая эмоционально значимая цель – победа команды – создает мощную мотивацию к поиску компромисса. Е.О. Смирнова отмечает, что именно в таких условиях у детей формируется способность к диалогу и взаимопониманию, являющаяся альтернативой и агрессивному доминированию, и пассивному подчинению [5, с. 74]. Ребенок, неспособный договариваться, рискует быть исключенным из привлекательной деятельности, что подталкивает его к освоению конструктивных стратегий поведения: уступить в малом ради общего выигрыша или апеллировать к правилам как к объективному арбитру.

На этой основе формируется навык оказания поддержки, который является высшим проявлением развитых навыков взаимодействия. Дети начинают самостоятельно оказывать помощь друг другу: объяснять тактику, страховать во время игры, подбадривать при неудачах. Это поведение утверждает статус ребенка в группе и получает признание сверстников. Как отмечал Л.С. Выготский, игра создает зону ближайшего развития ребенка, где он всегда «выше своего среднего возраста, выше своего обычного повседневного поведения» [1, с. 68]. В командном спорте это проявляется в переходе от эгоцентрической позиции к позиции полноправного члена социального союза.

Реализация потенциала командной спортивной деятельности требует соблюдения ряда педагогических условий. Первостепенное значение имеет позиция педагога. Э.Я. Степаненкова указывает, что взрослый должен выступать не столько инструктором по физкультуре, сколько организатором социального взаимодействия [6, с. 142]. Его задача – акцентировать внимание не на индивидуальных рекордах, а на качестве командной работы: насколько слаженно действовали дети, как они помогали друг другу в сложной игровой ситуации. Похвала должна

адресоваться способу достижения результата, что смещает мотивацию детей с личного самоутверждения на радость от совместного успеха.

Важнейшим методическим принципом является постепенное усложнение форм взаимодействия. Мы выделяем три этапа данного процесса:

– подготовительный этап: использование парных игровых упражнений и простых эстафет, где координация действий минимальна и направлена на синхронизацию движений с одним партнером;

– основной этап: игры с разделением функций и ролей (например, «нападающие» и «защитники»), где общий результат напрямую зависит от качества выполнения каждым участником своей специфической задачи;

– завершающий этап: собственно командные спортивные игры (элементы футбола, баскетбола), требующие динамичного, непрерывно перестраивающегося взаимодействия в условиях быстро меняющейся ситуации.

На каждом этапе педагог обязан организовывать рефлексию игрового опыта. Обсуждение с детьми того, что именно помогло команде быть успешной, переводит стихийно складывающиеся навыки на уровень осознанных стратегий поведения. Такая вербализация делает социальный опыт ребенка присвоенным и применимым в любых других жизненных ситуациях.

Таким образом, командная спортивная деятельность выступает эффективным средством развития навыков взаимодействия у старших дошкольников. В процессе игры закладывается фундамент социальной компетентности: умение сотрудничать, сопереживать, вести диалог и находить выход из конфликтных ситуаций. Формируемые в спорте коммуникативные и волевые качества становятся базой для успешной адаптации ребенка к школе и его дальнейшей жизни в обществе. Перспективным направлением работы ДОУ является более глубокая интеграция командных спортивных игр в общую систему социально-коммуникативного развития дошкольников.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л.С. Выготский // Вопросы психологии. – 1966. – №6. – С. 62–76. EDN OWVTDS

2. Запорожец А.В. Избранные психологические труды / А.В. Запорожец. – В 2 т. Т. 1. Психическое развитие ребенка. – М.: Педагогика, 1986. – 320 с.

3. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении / М.И. Лисина. – СПб.: Питер, 2009. – 320 с. EDN QXXJKN

4. Макаренко А.С. Педагоги пожимают плечами / А.С. Макаренко // Сочинения. – В 7 т. Т. 2. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1957. – С. 403–415.

5. Смирнова Е.О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция / Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова. – М.: Владос, 2005. – 158 с.

6. Степаненкова Э.Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка / Э.Я. Степаненкова. – М.: Академия, 2006. – 368 с. EDN QVAFTX

7. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – М.: УЦ Перспектива, 2014. – 32 с.

8. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1978. – 304 с.

Шорина Валерия Алексеевна
студентка
Научный руководитель
Панферова Елена Владимировна
канд. психол. наук, доцент

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

АНАЛИЗ СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ПО ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К СОРЕВНОВАТЕЛЬНЫМ СИТУАЦИЯМ У ДЕТЕЙ 5–6 ЛЕТ

Аннотация: *в статье представлен глубокий аналитический обзор отечественных психологических исследований, посвященных проблеме формирования психологической готовности старших дошкольников к соревновательной деятельности в условиях ДОУ. Автор анализирует структурные компоненты готовности через призму классических теорий Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева и Д.Б. Эльконина. В работе детально рассматриваются механизмы преодоления соревновательной тревожности, роль семейного воспитания и диагностические подходы к оценке эмоциональной устойчивости ребенка 5–6 лет.*

Ключевые слова: *психологическая готовность, соревнование, старший дошкольный возраст, саморегуляция, мотивация достижения, эмоциональная устойчивость.*

Актуальность проблемы формирования психологической готовности к соревновательным ситуациям в старшем дошкольном возрасте продиктована современными требованиями к социально-личностному развитию ребенка в рамках реализации ФГОС ДО. Соревнование в дошкольном возрасте выступает не просто как форма физической или интеллектуальной активности, но как сложный социально-психологический полигон, на котором происходит первичная апробация моделей социального успеха и неудачи. Психологическая готовность к соревнованию в данном контексте понимается как интегративное новообразование личности, обеспечивающее гармоничное вхождение ребенка в ситуацию институционализированного соперничества.

Теоретическим фундаментом исследования данной проблемы выступает культурно-историческая концепция Л.С. Выготского. Ученый подчеркивал, что развитие высших психических функций происходит через интериоризацию социальных отношений. В ситуации соревнования ребенок 5–6 лет сталкивается с необходимостью соотнесения собственных притязаний с объективными правилами и результатами сверстников [2, с. 145]. Анализ работ Л.С. Выготского позволяет сделать вывод, что соревнование является специфической «социальной ситуацией развития», в которой происходит кристаллизация волевого усилия и формирование произвольности поведения. Именно в коллективных формах деятельности, предполагающих состязательность, ребенок начинает осознавать «границу» своих возможностей и зону своего потенциального роста.

Продолжая идеи классической школы, А.Н. Леонтьев рассматривал соревновательную деятельность через призму смены ведущих мотивов и формирования иерархии потребностей. В возрасте 5–6 лет у ребенка происходит становление иерархической системы мотивов, где стремление к социальному признанию со стороны взрослых и сверстников начинает доминировать над непосредственными ситуативными желаниями [4, с. 88].

Однако готовность к соревнованию предполагает не только наличие высокой мотивации достижения, но и способность к «сдвигу мотива на цель». Современные исследования показывают, что если мотив ребенка сосредоточен исключительно на внешнем атрибуте успеха (приз, медаль), то уровень его психологической устойчивости в ситуации проигрыша

значительно снижается. Напротив, ориентация на качество выполнения задачи выступает мощным протектором соревновательного стресса.

Особое внимание современные исследователи уделяют эмоциональному компоненту готовности. А.В. Запорожец в своих трудах указывал на существование механизма «эмоционального предвосхищения», который позволяет ребенку заранее проигрывать последствия своих действий в воображаемом плане [3, с. 210]. Психологическая готовность к соревнованию в старшем дошкольном возрасте характеризуется способностью ребенка регулировать уровень эмоционального возбуждения (как предстартового, так и постсоревновательного). При отсутствии такой готовности соревновательная ситуация превращается в источник деструктивной фрустрации. Анализ современной психологической литературы позволяет выделить феномен «соревновательной тревожности», который у детей 5–6 лет тесно связан с неадекватным уровнем притязаний и страхом потери статуса в группе сверстников.

Механизм произвольности поведения как основа соревновательной готовности детально проанализирован в трудах Д.Б. Эльконина. Автор отмечал, что игра с правилами является генетическим предшественником соревновательной деятельности [7, с. 112]. В процессе игры ребенок учится сознательно ограничивать свои импульсивные порывы ради достижения коллективной или индивидуальной цели, зафиксированной в правилах. Психологическая готовность к соревнованию, таким образом, выступает как результат успешного освоения игровых норм. Д.Б. Эльконин подчеркивал, что именно в ситуации открытого состязания правило становится для ребенка «внешней опорой» его воли, позволяя контролировать аффективные реакции.

Важным аспектом, дополняющим современные исследования, является анализ влияния семейного воспитания на соревновательную готовность дошкольника. В работах современных отечественных психологов (Л.И. Божович, А.И. Захаров) указывается, что тип родительского отношения напрямую детерминирует модель соревновательного поведения ребенка.

Так, гиперсоциализированный тип воспитания, ориентирующий ребенка на «победу любой ценой», провоцирует развитие невротической тревожности перед любыми публичными испытаниями. В то же время поддерживающая семейная среда способствует формированию адекватной самооценки, что позволяет ребенку воспринимать соревнование как интересную задачу, а не как угрозу личности [1, с. 204].

Анализ современных диагностических подходов к оценке психологической готовности дошкольников позволяет выделить ряд ключевых параметров: уровень произвольности (методики Н.И. Гуткиной), уровень соревновательной тревожности (адаптированные опросники Р. Мартенса), а также тип самооценки (методика «Лесенка» В.Г. Щур). Большинство исследователей сходятся во мнении, что интегральным показателем готовности является «фрустрационная толерантность» – способность ребенка сохранять продуктивность деятельности после сообщения о неудаче или проигрыше.

Особую роль в формировании психологической готовности в условиях ДОУ играет создание «ситуации успеха» в педагогическом процессе. В.А. Сухомлинский утверждал, что радость познания и личного достижения является главным внутренним стимулом развития [6, с. 54]. Для формирования соревновательной устойчивости педагог должен проектировать ситуации, в которых даже при формальном проигрыше подчеркивается личный прогресс ребенка («сегодня ты пробежал быстрее, чем вчера»).

С.Л. Рубинштейн подчеркивал, что деятельность и сознание образуют единство, поэтому формирование готовности возможно только в условиях реальной практики преодоления трудностей, а не в теоретических беседах [5, с. 312].

Современная практика дошкольных организаций использует различные методы коррекции соревновательной готовности. К ним относятся: психогимнастика, направленная на снятие мышечных зажимов; методы сказкотерапии, где обсуждаются ситуации достойного поведения в игре; командные тренинги, смещающие акцент с индивидуального первенства на групповое взаимодействие. Анализ работ современных авторов (В.Г. Никитушкин,

И.С. Красноруцкая) показывает, что наиболее эффективным является междисциплинарный подход, где физкультурные занятия интегрируются с психологическими упражнениями на развитие эмоционального интеллекта.

Подводя итог анализу современных исследований, можно сделать вывод, что психологическая готовность к соревновательным ситуациям у детей 5–6 лет – это многогранное системное образование. Она включает в себя не только мотивационную направленность на успех, но и развитую произвольность поведения, высокую фрустрационную толерантность и адекватную самооценку. Формирование данной готовности является критически важной задачей ДОУ, так как именно в этот период закладываются основы будущего отношения личности к конкуренции, жизненным трудностям и собственным достижениям. Дальнейшее изучение проблемы требует разработки лонгитюдных программ, позволяющих проследить влияние сформированной в дошкольном возрасте соревновательной готовности на успешность адаптации ребенка к школьному обучению.

Список литературы

1. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – СПб.: Питер, 2008. – 398 с.

2. Выготский Л.С. Психология развития ребёнка / Л.С. Выготский. – Москва: Эксмо, 2019. – 512 с.

3. Запорожец А В. Избранные психологические труды. / А.В. Запорожец. – В 2 т. Т. 1. Психическое развитие ребенка. – М.: Педагогика, 1986. – 320 с.

4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл, 2005. – 352 с.

5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2015. – 713 с. EDN NKSAKP

6. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – Киев: Радянська школа, 1988. – 272 с.

7. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М.: Владос, 1999. – 360 с.

ИГРА В ДЕТСКОЙ ПОВСЕДНЕВНОСТИ И ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ИГРОВОЙ КУЛЬТУРЫ СОВРЕМЕННОГО ДЕТСТВА

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

ВЛИЯНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ИГРУШЕК И ИГРОВЫХ МАТЕРИАЛОВ НА РАЗВИТИЕ ПРОЦЕССУАЛЬНОЙ ИГРЫ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ВОЗРАСТА

Аннотация: *в статье рассматривается проблема влияния современных игрушек и игровых материалов на развитие процессуальной игры как базового вида игровой деятельности детей 3–4 лет. Анализируются различные виды современных игрушек – интерактивные, цифровые, игрушки с высокой степенью детализации, «антиигрушки», а также многофункциональные материалы и предметы-заместители. На основе данных психолого-педагогических исследований выявляются позитивные и негативные эффекты каждого типа игровых материалов. Особое внимание уделяется критериям отбора игрушек, способствующих развитию воображения, самостоятельности и творческой активности ребёнка в процессуальной игре.*

Ключевые слова: *процессуальная игра, современные игрушки, интерактивные игрушки, цифровые игрушки, антиигрушки, предметы-заместители, многофункциональные игрушки, игровая деятельность, младший дошкольный возраст.*

В современном мире игрушки занимают уникальное и противоречивое положение в развивающей среде детей раннего и дошкольного возраста. Рынок игрушек обширен и стремительно растёт, на них существует своя мода, они окружают детей и дома, и в образовательных учреждениях. Новые технологии делают игрушки «умными»: помимо яркого дизайна, они могут петь, разговаривать с детьми, давать им задания, обучать новым знаниям и навыкам. Для родителей это создаёт иллюзию, будто при должном оснащении игровой комнаты развитие ребёнка будет происходить без их вмешательства [4]. Многочисленные исследования и результаты опросов детей и родителей показывают, что традиционная игра сокращается в результате растущей доступности и привлекательности цифровых развлечений. В этих условиях особую значимость приобретает вопрос о влиянии современных игрушек на процессуальную игру – начальный этап становления игровой деятельности детей 3–4 лет. Процессуальная игра, как отмечалось ранее, представляет собой действия с игрушками, с помощью которых ребёнок в условном плане воспроизводит знакомые ему по опыту действия взрослых. Именно этот вид игры создаёт фундамент для последующего развития сюжетно-ролевой игры и всего многообразия детской творческой активности.

Цель данной статьи – систематизировать имеющиеся научные данные о влиянии современных игрушек и игровых материалов на развитие процессуальной игры у детей младшего возраста и определить критерии их педагогически обоснованного выбора. Современный рынок детских игрушек предлагает огромное разнообразие продуктов, которые можно классифицировать по ряду оснований. Для анализа влияния на процессуальную игру наиболее значимыми представляются следующие категории: интерактивные и цифровые игрушки, игрушки с высокой степенью детализации и реалистичности, так называемые «антиигрушки», а также традиционные многофункциональные материалы и предметы-заместители. Каждая из этих категорий оказывает специфическое воздействие на игровую деятельность ребёнка. Исследования показывают, что процесс игры с традиционными игрушками (не имеющими дополнительных устройств и механизации) отличается интенсивным, наполненным

общением родителей с детьми, чего нельзя сказать об игре с интерактивными игрушками. Звуковые, световые и двигательные эффекты интерактивной игрушки захватывают внимание ребёнка, отвлекая его от взрослого. Как следствие, совместная активность взрослого с малышом распадается, что не является благоприятным фактором для развития процессуальной игры, поскольку именно взрослый выступает носителем игровых смыслов и способов действия. Самостоятельно играя в электронные игрушки, дети увлекаются сенсорными эффектами, что мешает им исследовать различные физические свойства и, главное, овладевать культурными смыслами, открывать назначения предметов [1]. Вместе с тем, согласно обзору зарубежных исследований, цифровые устройства и игрушки могут нести в себе и образовательные возможности. Однако когда речь идёт о детях ранних возрастов, количество рисков существенно увеличивается. Отдельного внимания требует вопрос о роли взрослого в организации взаимодействия детей с цифровыми игрушками с целью максимального использования возможностей и минимизации рисков для развития ребёнка.

Исследования показывают, что у детей 5–6 лет, использующих цифровые устройства менее 1,5 часов в день, в течение года наблюдалось повышение уровня когнитивной гибкости, в то время как у детей с экранным временем более 2,5 часов в день за год произошло снижение когнитивной гибкости. Важно также, что развитие сдерживающего контроля за год было более значимым у тех детей, за которых родители принимали решения о том, в какие видеоигры играть и какой контент смотреть, по сравнению с теми детьми, которые самостоятельно принимали эти решения.

Эксперимент, проведённый коллективом учёных факультета психологии МГУ, позволил выявить интересные закономерности. Дети с высокими показателями когнитивной гибкости чаще сверстников выбирают малореалистичные игрушки, которые далеки от их непосредственного опыта (например, сказочного дракона). Дети же со слабой и средней способностью к когнитивному переключению скорее предпочитают играть «в магазин, куда мы ходим каждый день», чем «в дракона, который бывает только в сказках». При этом выбор наиболее реалистичных игрушек значимо позитивно связан с показателем слухоречевой рабочей памяти [4].

Эти данные имеют важное значение для организации процессуальной игры детей 3–4 лет. С одной стороны, реалистичная игрушка позволяет развить содержательную игру со сложным увлекательным сюжетом, что способствует развитию рабочей памяти [4]. С другой стороны, для развития когнитивной гибкости – способности переключаться между разными правилами и условиями – необходимы и малореалистичные, открытые для воображения игрушки. Исследователи отмечают, что «игрушки, которые с теоретической точки зрения обладают наибольшим развивающим потенциалом, далеко не всегда желанны и интересны для детей». Большинство детей в указанном эксперименте выбрали игрушечную кассу как наиболее реалистичную игрушку, а сказочного дракона – как наименее привлекательную, объясняя это невозможностью придумать сюжеты с его участием [6].

Особую тревогу у педагогов и психологов вызывают так называемые «антиигрушки». Это не просто некачественные или надоевшие игрушки, а предметы, которые могут негативно влиять на психическое, эмоциональное и социальное развитие ребёнка. Они ориентируют детей не на позитивные ценности культуры (познание, заботу, внимание, терпение), а на насилие, ненависть, готовность бездумно подчиняться. Персонажи современных антиигрушек (Huggy Wuggy, Labubu, Siren Head и др.) могут вызывать у детей чувство страха и тревожности. Изобилие игрушек, как отмечают эксперты, дезориентирует и иногда даже невротизирует ребёнка, перенасыщает пространство сенсорными раздражителями, снижает потенциал полезных игрушек, формирует небрежность в отношении к вещам и людям, отсутствие привязанности. Для развития процессуальной игры у детей 3–4 лет использование подобных игрушек является нежелательным, поскольку они не стимулируют развёртывание сюжетных действий, а напротив, сужают игровые возможности ребёнка, навязывая заданные и зачастую агрессивные сценарии.

В противовес узкоспециализированным игрушкам с жёстко заданной функцией, наибольший развивающий потенциал имеют мультифункциональные игрушки с открытым значением, такие как кубики и фигурки людей, которые ребёнок может использовать в игре для реализации собственных идей. Именно такие материалы создают условия для развития процессуальной игры, поскольку они не диктуют ребёнку единственно возможный способ действия, а предоставляют пространство для творческого преобразования.

Как подчёркивает Любовь Сергеевна Немчинова, старший преподаватель кафедры теории и методики дошкольного образования Института детства НГПУ, подлинное развитие происходит не тогда, когда ребёнок пассивно рассматривает яркий предмет, а когда активно взаимодействует с ним. Хорошая развивающая игрушка выполняет три ключевые функции: провоцировать вопросы и создавать ситуацию удивления, давать возможность экспериментировать, становиться поводом для обсуждения со взрослым [7]. Эксперт предостерегает от использования игрушек, которые «думают за ребёнка» – сложных электронных центров, где достаточно нажать одну кнопку, чтобы получить звук или свет. Такие развлечения быстро надоедают, потому что лишают малыша главного – возможности пробовать, ошибаться и самостоятельно искать решение [7]. Предметы-заместители занимают особое место среди игровых материалов, стимулирующих процессуальную игру. Это игровой материал, замещающий недостающие в игре предметы. Чем меньше предмет-заместитель напоминает сам объект, тем лучше для развития воображения. Использование в игре предметов-заместителей стимулирует развитие у ребёнка творческого воображения. Дети, умеющие играть с предметами-заместителями, к концу раннего возраста способны самостоятельно придумывать и разыгрывать сюжеты даже без опоры на реалистические игрушки. Если не предлагать детям предметы-заместители, у них может задержаться развитие отвлечённого мышления и воображения.

Проведённый анализ позволяет сделать следующие выводы о влиянии современных игрушек и игровых материалов на развитие процессуальной игры у детей 3–4 лет.

Во-первых, предпочтительными для развития процессуальной игры являются традиционные и многофункциональные игрушки, не имеющие жёстко заданной функции и оставляющие пространство для воображения ребёнка. Интерактивные и цифровые игрушки, хотя и обладают определённым образовательным потенциалом, при неконтролируемом использовании могут препятствовать развитию содержательной игровой деятельности, отвлекая внимание ребёнка на сенсорные эффекты и снижая роль взрослого в игровом взаимодействии.

Во-вторых, важным условием развития процессуальной игры является включение в игровую среду предметов-заместителей, которые стимулируют развитие символической функции сознания, воображения и отвлечённого мышления. Эти материалы должны занимать значимое место наряду с реалистичными игрушками.

В-третьих, необходимо осознанное и критическое отношение к выбору игрушек, особенно так называемых «антиигрушек», несущих потенциальные риски для эмоционального и нравственного развития ребёнка.

В-четвёртых, решающее значение для развития процессуальной игры имеет не столько характер игрушки самой по себе, сколько характер взаимодействия взрослого и ребёнка в игре. Даже самая «умная» игрушка не заменит живого общения, совместного размышления и эмоционального включения взрослого в игровую деятельность малыша [7].

Таким образом, современные игрушки и игровые материалы могут как способствовать, так и препятствовать развитию процессуальной игры – в зависимости от их типа, количества и способа использования. Педагогически обоснованный подход к отбору игрушек, сочетающий реалистичные и многофункциональные материалы, с обязательным включением предметов-заместителей и активным участием взрослого, является необходимым условием полноценного развития игровой деятельности детей 3–4 лет в современных условиях.

Список литературы

1. Галигузова Л.Н. Развитие игровой деятельности: игры и занятия с детьми 1–3 лет / Л.Н. Галигузова. – М.: Мозаика-Синтез, 2008. – 64 с.
2. Гаврилова М.Н. Как дети выбирают игрушки, и связан ли этот выбор с показателями психического развития? / М.Н. Гаврилова, В.Л. Сухих. // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2024. – Т. 47. №2. – С. 292–315. – DOI: 10.11621/LPJ-24-25. EDN HSTZJK
3. Клопотова Е.Е. Ребёнок в эпоху цифровых игрушек. Обзор зарубежных исследований / Е.Е. Клопотова, С.Ю. Смирнова // Современная зарубежная психология. – 2022. – Т. 11. №2. – С. 50–58. DOI 10.17759/jmfp.2022110204. EDN DKLOUZ
4. Литвинова С.Н. Цифровые инструменты в работе с детьми дошкольного возраста: учебник для вузов / С.Н. Литвинова, Ю.В. Челышева. – М.: Юрайт, 2025. – 188 с.
5. Михайленко Н.Я. Организация сюжетной игры в детском саду: пособие для воспитателя / Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова. – 2-е изд., испр. – М.: ГНОМ и Д, 2000. – 96 с.
6. Развитие через игру. Как игрушки влияют на когнитивное развитие детей // Poisknews.ru. – URL: https://poisknews.ru/psihologiya/razvitie-cherez-igru-kak-igrushki-vliyayut-na-kognitivnoe-razvitie-detej
7. Смирнова Е.О. Игры, способствующие развитию общения со сверстниками в раннем возрасте: методические рекомендации для воспитателей ясельных групп и групп социализации детей раннего возраста / Е.О. Смирнова.
8. Смирнова Е.О. Лучшие развивающие игры / Е.О. Смирнова. – М.: Эксмо, 2010. – 240 с.
9. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – 2-е изд. – М.: Владос, 1999. – 358 с.

Вечеря Рената Павловна
бакалавр, студентка
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ 5–6 ЛЕТ

Аннотация: *в статье рассматривается игровая деятельность как средство развития пространственных представлений у детей 5–6 лет. Раскрывается значение пространственной ориентировки для познавательного, речевого, двигательного и математического развития старших дошкольников. Особое внимание уделяется возможностям дидактических, подвижных, конструктивных, сюжетно-ролевых и настольно-печатных игр, позволяющих ребенку осваивать пространственные отношения через практическое действие, движение, речь и взаимодействие со сверстниками. Обосновывается необходимость постепенного перехода от ориентировки в собственном теле и ближайшем пространстве к ориентировке на плоскости, по схеме, плану и словесной инструкции. Делается вывод о том, что игра обеспечивает естественные условия для формирования пространственных представлений при целенаправленной организации педагогом развивающей среды.*

Ключевые слова: *дети 5–6 лет, старший дошкольный возраст, пространственные представления, игровая деятельность, дидактическая игра, подвижная игра, конструирование, ориентировка в пространстве, дошкольное образование.*

Современное дошкольное образование направлено на создание условий для полноценного развития ребенка в разных видах деятельности. Одним из значимых направлений познавательного развития детей 5–6 лет является формирование пространственных представлений. Ребенок старшего дошкольного возраста постепенно учится понимать расположение предметов относительно себя и друг друга, различать направления движения, ориентироваться на листе бумаги, выполнять словесные инструкции, строить простейшие маршруты, использовать слова «слева», «справа», «между», «над», «под», «перед», «за», «выше», «ниже». Эти умения имеют не только бытовое значение. Они выступают основой для дальнейшего обучения математике, письму, чтению, изобразительной деятельности, конструированию и успешной адаптации к школьному обучению [1].

Актуальность темы определяется тем, что пространственные представления не формируются у дошкольника автоматически. Даже в 5–6 лет дети могут затрудняться при различении правой и левой стороны, определении направления движения, воспроизведении образца на листе, понимании схемы или словесной инструкции взрослого. Нередко ребенок правильно действует в реальном пространстве, но испытывает трудности при переносе действия на плоскость: не сразу находит верхний правый угол листа, путает направление линии, неправильно располагает предметы по заданному плану. Поэтому педагогическая работа должна быть направлена на последовательное расширение пространственного опыта ребенка. Наиболее естественным средством такой работы является игра, поскольку в ней ребенок действует активно и эмоционально включается в ситуацию.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования подчеркивает необходимость развития инициативы, самостоятельности, познавательных интересов и активности ребенка в различных видах деятельности [8]. Федеральная образовательная программа дошкольного образования также ориентирует педагогов на создание развивающей предметно-пространственной среды, в которой дети получают возможность исследовать, сравнивать, моделировать, двигаться и взаимодействовать со сверстниками [9]. Следовательно, развитие пространственных представлений у детей 5–6 лет должно осуществляться не только на занятиях по формированию элементарных математических представлений, но и в повседневной игровой, двигательной, речевой, конструктивной и продуктивной деятельности.

Под пространственными представлениями детей дошкольного возраста понимается система образов и знаний о расположении предметов, направлениях, расстояниях, форме, величине и взаимном размещении объектов. В старшем дошкольном возрасте ребенок уже способен опираться не только на непосредственное восприятие, но и на словесное обозначение пространственных отношений. Поэтому практическое действие постепенно становится основой для формирования внутреннего плана и осознанной ориентировки [3].

Игровая деятельность имеет особое значение для развития пространственных представлений, потому что она соединяет движение, восприятие, речь, воображение и социальное взаимодействие. В игре ребенок не просто слышит объяснение взрослого, а действует в условной ситуации: ищет клад по карте, строит город, помогает герою пройти лабиринт, расставляет мебель в кукольной комнате, прокладывает дорогу для машины. Д.Б. Эльконин рассматривал игру как ведущий вид деятельности дошкольника, в котором формируются произвольность поведения, воображение и способность действовать в соответствии с правилом. Именно поэтому игра позволяет развивать пространственные представления не изолированно, а в связи с мотивом и эмоционально значимым результатом.

Одним из наиболее доступных видов работы являются дидактические игры. К ним можно отнести игры «Где находится предмет?», «Найди игрушку по описанию», «Что изменилось?», «Поставь так же», «Слева – справа», «Найди ошибку», «Куда спрятался зайчик?». В таких играх ребенок учится определять положение предмета относительно себя, другого предмета или заданной точки отсчета. Например, педагог предлагает поставить мяч под стол, куклу за стул, кубик между двумя машинками, а затем просит ребенка самому дать инструкцию сверстнику. Особенно значимым является переход от действия по показу к действию по словесной инструкции, потому что именно он свидетельствует о более осознанном усвоении пространственных отношений [4].

Дидактическая игра должна строиться с учетом постепенного усложнения. Сначала ребенок действует с реальными предметами: кладет мишку на стул, кубик рядом с коробкой, мяч под стол. Затем вводятся отношения между несколькими объектами: красный кубик перед синим, зеленый – справа от желтого. После этого задания переносятся на плоскость: круг в верхнем левом углу листа, дорожка от домика к дереву, предмет в центре рисунка. Последним этапом становятся схемы, планы, лабиринты и условные обозначения. Такая последовательность помогает ребенку осваивать пространственные слова не формально, а через действие.

Подвижные игры также обладают высоким развивающим потенциалом. Пространственные представления ребенка формируются не только через зрительное восприятие, но и через телесно-двигательный опыт. Игры «Найди свое место», «Пройди по маршруту», «Сделай шаг вперед», «Поверни направо», «Паровозик», «Лабиринт», «Не задень предмет» помогают детям осваивать направления движения, расстояние, скорость, положение тела в пространстве. В ходе таких игр ребенок соотносит словесную команду с движением: повернуться налево, пройти между кеглями, встать за товарищем, обойти препятствие справа. Это способствует развитию координации, произвольности, внимания и умения ориентироваться в коллективном пространстве группы или спортивного зала.

Особое значение имеют игры, связанные с ориентировкой в собственном теле. Для детей 5–6 лет различение правой и левой стороны остается сложной задачей, поскольку оно требует устойчивой схемы тела и умения переносить направление на внешний объект. Педагог может использовать игровые упражнения «Правая рука здоровается», «Левый глаз подмигнул», «Коснись правым локтем левого колена», «Зеркало», «Повтори движение». Сначала ребенок ориентируется на себе, затем на кукле или игрушке, потом на сверстнике, стоящем рядом, и только после этого – на изображении человека в рисунке. Такой переход от телесной ориентировки к зрительной и графической помогает преодолеть типичные ошибки.

Конструктивные игры являются эффективным средством развития пространственных представлений. При строительстве из кубиков, LEGO, крупного конструктора, природного или бросового материала ребенок анализирует форму, величину, расположение деталей, симметрию, устойчивость постройки. Он должен понять, какая деталь находится внизу, какая сверху, что будет перед фасадом, где разместить вход, как соединить части постройки. Конструирование по образцу развивает умение соотносить реальный объект с его моделью, а конструирование по схеме формирует способность читать условное изображение. В этом процессе ребенок переходит от практического пространства к графическому и модельному [1].

В конструктивной игре важно не ограничиваться свободным строительством. Педагог может предлагать детям игровые задачи: построить мост через реку, гараж для трех машин, город с дорогами, башню выше образца, дом с окнами справа и дверью посередине. После выполнения задания необходимо организовать речевое обсуждение: где находится башня, что стоит за домом, какая дорога длиннее, что расположено между магазином и парком. Л.С. Выготский подчеркивал значение речи как средства организации мышления ребенка, поэтому проговаривание пространственных отношений является необходимым условием развития [2].

Настольно-печатные игры, лабиринты, разрезные картинки, мозаики, игры с клетками и маршрутами подготавливают ребенка к школьным формам работы. Они развивают ориентировку на плоскости листа, зрительно-моторную координацию, умение следовать правилу и контролировать результат. Например, в игре «Проведи героя к домику» ребенок должен выбрать направление движения, не выйти за границы дорожки, учитывать повороты и препятствия. В графических играх по клеткам он выполняет инструкции: одна клетка вверх, две клетки вправо, одна клетка вниз. Такие упражнения близки к графическим диктантам, но в игровой форме воспринимаются детьми легче.

Для развития пространственных представлений важно использовать игры с моделированием. Модель может быть простой: схема комнаты, план участка, карта сокровищ, рисунок маршрута, условные значки. Дети 5–6 лет уже способны понимать, что изображение на листе может обозначать реальное пространство, но это понимание требует специальной педагогической поддержки. Педагог сначала показывает связь между предметом и его изображением, затем предлагает найти объект по схеме, после этого дети сами составляют простейший план. Например, в игре «Найди клад» ребенок соотносит план группы с реальной комнатой, определяет направление движения и объясняет свой путь.

Эффективность игровой деятельности зависит от педагогических условий ее организации. В группе должны быть конструкторы, мозаики, кубики, настольные игры, схемы, карты, лабиринты, геометрические фигуры, дорожки и коврики с разметкой. Не менее важно речевое сопровождение действий: ребенок должен не только поставить кубик справа или провести машину под мостом, но и назвать выполненное действие. Педагог учитывает индивидуальные особенности детей: одним достаточно словесной инструкции, другим требуется показ, совместное действие, цветовая метка или повторение правила.

Систематичность также является обязательным условием. Пространственные представления нельзя сформировать отдельным занятием или разовой игрой. Их необходимо включать в режимные моменты, прогулку, физкультурные игры, конструирование, рисование, аппликацию и самостоятельную деятельность детей. Во время уборки педагог может попросить положить карандаши в верхнюю коробку, кубики – на нижнюю полку, машинки – справа от гаража. На прогулке дети проходят маршрут вокруг участка, находят дерево за беседкой, строят дорогу между песочницей и домиком. Так пространственные ориентиры закрепляются в естественных ситуациях.

Показателями сформированности пространственных представлений у детей 5–6 лет являются правильное использование пространственных предлогов и наречий, ориентировка в собственном теле, определение положения предмета относительно себя и других объектов, выполнение словесной инструкции, действие по образцу и схеме, ориентировка на листе бумаги, объяснение простого маршрута. Важно оценивать не только конечный результат, но и способ действия ребенка: может ли он проговорить свой выбор, удерживает ли правило и переносит ли освоенное действие в новую игровую ситуацию.

Таким образом, игровая деятельность является эффективным средством развития пространственных представлений у детей 5–6 лет, поскольку соответствует возрастным особенностям старших дошкольников и обеспечивает практическое освоение пространства. Дидактические, подвижные, конструктивные, сюжетно-ролевые и настольно-печатные игры позволяют ребенку осваивать пространственные отношения через действие, движение, речь, воображение и общение. Развивающий эффект игры проявляется при постепенном усложнении заданий, использовании наглядности и моделирования, речевом сопровождении, индивидуальном подходе и систематическом включении пространственных задач в разные виды деятельности. При такой организации пространственные представления становятся важным компонентом познавательного развития и готовности ребенка к обучению.

Список литературы

1. Венгер Л.А. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет / Л.А. Венгер, Э.Г. Пилюгина, Н.Б. Венгер. – М.: Просвещение, 1988. – 144 с.

2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – СПб.: Союз, 1997. – 96 с.

3. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: / А.В. Запорожец. – В 2 т. – М.: Педагогика, 1986.

4. Леушина А.М. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста / А.М. Леушина. – М.: Просвещение, 1974. – 368 с.

5. Михайлова З.А. Игровые занимательные задачи для дошкольников / З.А. Михайлова. – СПб.: Детство-Пресс, 2016. – 160 с.

6. Носова Е.А. Логика и математика для дошкольников / Е.А. Носова, Р.Л. Непомнящая. – СПб.: Детство-Пресс, 2007. – 96 с.

7. Поддьяков Н.Н. Мышление дошкольника / Н.Н. Поддьяков. – М.: Педагогика, 1977. – 272 с.

8. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Приказ Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. №1155.

9. Федеральная образовательная программа дошкольного образования: Приказ Минпросвещения России от 25 ноября 2022 г. №1028.

Галкина Наталия Александровна
ассистент
Невшупа Татьяна Игоревна
студентка

ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет»
г. Хабаровск, Хабаровский край

РАЗВИТИЕ УМСТВЕННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ХОДЕ ИГРОВЫХ ОБУЧАЮЩИХ СИТУАЦИЙ

Аннотация: *статья посвящена проблеме развития умственных способностей детей дошкольного возраста посредством игровых обучающих ситуаций. В работе рассматриваются теоретические основы игровой деятельности как ведущего вида деятельности в дошкольном возрасте, анализируются современные подходы к организации игровых обучающих ситуаций в образовательном процессе ДОО. Практическая значимость работы заключается в систематизации методов и приемов организации игровых обучающих ситуаций, способствующих интеллектуальному развитию дошкольников.*

Ключевые слова: *дошкольный возраст, умственные способности, игровые обучающие ситуации, познавательное развитие, развивающие игры, мышление дошкольников, воображение, игровая деятельность, когнитивное развитие.*

Дошкольный возраст является сенситивным периодом для развития познавательной сферы ребенка, формирования основ его интеллектуальных способностей. В этот период закладывается фундамент для успешного обучения в школе и дальнейшего личностного становления. Одним из наиболее эффективных средств развития умственных способностей дошкольников выступает игра – ведущий вид деятельности, в котором ребенок осваивает окружающий мир, учится взаимодействовать с предметами и людьми, развивает свое мышление, воображение и речь.

В современной педагогике и психологии особое значение приобретают игровые обучающие ситуации (ИОС), которые представляют собой специально организованные педагогом формы взаимодействия, объединяющие игровую и учебную деятельность. Игровые обучающие ситуации позволяют естественным образом, без принуждения и излишней дидактики, формировать у детей новые знания, умения и навыки, развивать познавательные процессы и творческие способности.

Цель данной статьи – теоретически обосновать и раскрыть возможности игровых обучающих ситуаций в развитии умственных способностей детей дошкольного возраста, а также систематизировать современные подходы к их использованию в образовательной практике ДОО.

Актуальность темы обусловлена несколькими факторами. Современные требования к дошкольному образованию, закрепленные в ФГОС ДО, ставят во главу угла развитие личности ребенка, его познавательных интересов и способностей. Игра признается основной формой реализации образовательной программы дошкольного образования. Наблюдается тенденция к интеллектуализации дошкольного детства, когда родители и педагоги стремятся как можно раньше начать обучение детей, зачастую в ущерб игровой деятельности. Это приводит к перегрузкам, снижению познавательной мотивации и эмоциональному неблагополучию дошкольников. Игровые обучающие ситуации позволяют гармонично сочетать обучение и игру, сохраняя психическое здоровье детей. Таким образом, разработка и внедрение игровых обучающих ситуаций в практику дошкольного образования является актуальной задачей, требующей научного осмысления и методического обеспечения.

Игровая обучающая ситуация (ИОС) – это форма совместной деятельности педагога и детей, которая строится по законам игры, но при этом направлена на решение конкретных образовательных задач. Структура ИОС включает в себя игровой замысел, проблемную

ситуацию, игровые действия, правила и результат. Важно, что в ИОС ребенок выступает не как объект обучения, а как активный субъект игровой деятельности, что обеспечивает высокую познавательную активность и мотивацию.

В основе организации ИОС лежат принципы:

– интеграции игровой и учебной деятельности;
– добровольности участия;
– доступности и учета возрастных особенностей;
– постепенного усложнения игровых задач;
– эмоциональной насыщенности.

Исследователи выделяют различные виды ИОС в зависимости от решаемых задач: ситуации-иллюстрации, ситуации-упражнения, ситуации-проблемы, ситуации-оценки, а также творческие и экспериментальные игровые ситуации.

Систематическое использование ИОС способствует развитию целого ряда умственных способностей дошкольников. Ключевой механизм этого развития заключается в том, что игровая мотивация создает у ребенка «интеллектуальную инициативу» – желание решать задачу без внешнего поощрения, ради самого игрового процесса. Рассмотрим, как именно происходит развитие каждой способности.

Развитие мышления. В ходе игровых обучающих ситуаций дети учатся анализировать, сравнивать, обобщать, классифицировать, устанавливать причинно-следственные связи. Это происходит через решение практических игровых задач: например, чтобы построить домик для игрушки, ребенок анализирует форму и размер деталей; чтобы «вылечить» больного зверя – устанавливает причину недомогания (его съел слишком много сладкого) и следствие (болит живот). В игре «Что изменилось?» тренируется операция сравнения и зрительного анализа. При разборе проблемной ситуации (как перевезти волка, козу и капусту через реку) дошкольник осваивает планирование и последовательное рассуждение, что напрямую развивает логическое мышление. Особенно эффективны в этом плане развивающие игры, такие как логические блоки Дьенеша, палочки Кюизенера, игры Никитиных. Развивающие игры создают условия для эффективного развития умственных способностей старших дошкольников. Именно в игре наиболее успешно формируются операции анализа, синтеза и обобщения.

Развитие воображения и творческого мышления. Игровые обучающие ситуации предоставляют широкие возможности для развития воображения и творческого мышления. Процесс здесь идет через замещение: ребенок наделяет палочку свойством ложки, кубик – свойством машины. В игровой ситуации «Магазин» он придумывает новые способы использования предметов-заместителей, что стимулирует дивергентное мышление (способность находить множество вариантов решения). В ИОС с открытым концом («Как спасти колобка от лисы?») ребенок генерирует оригинальные идеи, учится отказываться от шаблонных решений. Даже в условиях цифровизации игры сохраняют свой развивающий потенциал. В игре у детей формируется диалектическое мышление, позволяющее решать противоречивые ситуации и порождать новые идеи.

Развитие памяти и внимания. Игровые обучающие ситуации требуют от детей сосредоточения, запоминания правил, удержания в уме игрового замысла. Механизм развития заключается в том, что запоминание становится произвольным, но ненасильственным: ребенок хочет запомнить последовательность ходов в настольной игре, чтобы выиграть, или правила ролевой игры, чтобы его приняли в коллектив. Например, в игре «Разведчики» детям нужно запомнить расположение предметов на столе, а затем воспроизвести его – так тренируется зрительная память. В играх с речевыми инструкциями («Съедобное – несъедобное») развивается слуховая память и переключение внимания. Это способствует развитию произвольного внимания и памяти. Есть связь между использованием настольных и цифровых игр и развитием когнитивных функций (памяти и внимания) у дошкольников.

Развитие саморегуляции и произвольности поведения. Игра также требует от ребенка соблюдения правил, планирования своих действий, контроля за их выполнением. В ИОС ребенок действует не по прямому импульсу, а согласно принятой на себя роли и игровым правилам. Например, играя роль шофера, он должен терпеливо стоять в «пробке», не выезжая на красный свет, – это тренирует тормозные функции. В игре-соревновании «Кто быстрее соберет бусы по образцу» дошкольник учится удерживать цель, не отвлекаться, сверять результат с образцом и корректировать ошибки. Таким образом, игровая ситуация выступает «школой произвольного поведения» – ребенок овладевает способностью управлять своими действиями и эмоциями. Это способствует развитию саморегуляции и произвольности поведения.

Эффективность использования ИОС зависит от соблюдения ряда методических условий.

1. Игровая ситуация должна быть органично вписана в образовательный процесс, соответствовать теме и целям занятия.

2. Необходимо обеспечивать постепенное усложнение игровых задач, переход от репродуктивных к творческим заданиям.

3. Важно создавать эмоционально положительный фон, поддерживать интерес детей к игре.

4. Педагог должен выступать в роли организатора и партнера по игре, а не контролера и оценщика.

5. Необходимо учитывать индивидуальные особенности детей, предлагать задания разного уровня сложности.

В современной практике дошкольного образования широко используются такие формы ИОС, как:

– игры-путешествия (знакомство с новым материалом);

– игры-экспериментирования (исследование свойств предметов);

– игры-драматизации (развитие речи и воображения);

– квест-игры (решение проблемных ситуаций);

– нейроигры (развитие межполушарного взаимодействия).

Игровые обучающие ситуации являются эффективным средством развития умственных способностей детей дошкольного возраста. Они позволяют органично сочетать игровую и учебную деятельность, обеспечивая высокую познавательную активность и мотивацию детей. Конкретные механизмы этого развития заключаются в переводе интеллектуальных действий (анализа, сравнения, запоминания, планирования) во внутренний план через внешнюю, материализованную игровую активность. Ребенок действует сначала руками, затем проговаривает, и только потом начинает рассуждать мысленно – и именно игровая ситуация создает естественные условия для такого поэтапного перехода. Современные исследования подтверждают положительное влияние ИОС на развитие мышления, воображения, памяти, внимания и регуляторных функций дошкольников.

Для успешного внедрения ИОС в практику дошкольного образования необходимо дальнейшее научно-методическое обеспечение этого процесса, разработка конкретных игровых сценариев и диагностического инструментария. Перспективными направлениями исследований являются изучение возможностей цифровых игр в развитии умственных способностей, а также разработка интегрированных игровых технологий, учитывающих индивидуальные особенности детей.

Таким образом, использование игровых обучающих ситуаций в работе с дошкольниками способствует не только интеллектуальному развитию, но и формированию творческой, активной, инициативной личности, готовой к успешному обучению в школе и дальнейшей жизни.

Список литературы

1. Бухаленкова Д.А. Особенности развития воображения у дошкольников, играющих в цифровые игры разных типов / Д.А. Бухаленкова, Е.А. Чичинина // Современное дошкольное образование. – 2023. – №4.

2. Демьяненко С.Д. Феномен народной игрушки в образовательном процессе детей дошкольного возраста / С.Д. Демьяненко, Н.Д. Демьяненко // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы: сборник научных статей XII Международного научно-практического семинара. – 2021. – С. 60–63. EDN LWCYEU

3. Люкевич А.В. Познавательное развитие дошкольников посредством использования игровых обучающих ситуаций / А.В. Люкевич, Н.М. Сухинина // Мир исследовательских идей – 2024: материалы научно-практической конференции с международным участием. – Волковыск, 2024. – С. 29–31.

4. Плотникова В.А. Взаимосвязь предпочитаемых типов цифровых игр и регуляторных функций у детей 6–7 лет / В.А. Плотникова, Д.А. Бухаленкова // Психологическая наука и образование. – 2023. – Т. 28. №4. DOI 10.17759/pse.2023280402. EDN IBULZU

5. Улиткина Л.А. Развитие логического мышления дошкольников посредством развивающих игр / Л.А. Улиткина // Образовательное пространство детства: исторический опыт, проблемы, перспективы: сборник научных статей и материалов VIII международной научно-практической конференции. – Коломна, 2021. – С. 70–74. EDN MAUJLQ

6. Шиян О.А. Взаимосвязь инициативы в игре и диалектического мышления у дошкольников / О.А. Шиян, А.Н. Якшина, Ю.О. Оськина // Психологическая наука и образование. – 2024. – Т. 29. №2. – С. 5–14. DOI 10.17759/pse.2024290201. EDN JEYERK

7. Связь показателей памяти и внимания с использованием настольных и цифровых игр дошкольниками (на примере игры «Dobble») / О.В. Рубцова, Ю.А. Токарчук, О.В. Саломатова, Е.В. Гаврилова // Психологическая наука и образование. – 2024. – Т. 29. №3. – С. 5–19. – ISSN 1814-2052 / 2311-7273. – DOI 10.17759/pse.2024290301. EDN HHTTDG

Кобякова Ирина Сергеевна
студентка
Научный руководитель
Селезнева Юлия Анатольевна
канд. психол. наук, доцент, директор Института детства

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

ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: *в статье представлен анализ ряда исследований, посвященных игре и игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста. Автором раскрыт и обоснован развивающий потенциал двух наиболее популярных сюжетно-ролевых игр, характерных для данной возрастной группы.*

Ключевые слова: *игра, межличностные отношения, старший дошкольник, средство развития.*

Развитие межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста является одной из ключевых задач возраста. В этот период жизни ребёнок активно осваивает социальные роли, формирует навыки взаимодействия со сверстниками и взрослыми, учится понимать чувства и потребности других. Межличностные отношения в дошкольном возрасте оказывают прямое влияние на эмоциональное благополучие ребёнка, уровень его социальной адаптации, готовность к сотрудничеству и формирование ценностей. Проблема межличностных отношений анализируется в работах в Г.М. Андреевой, А.А. Бодалева, Я.Л. Коломинского, Л.И. Божович, М.И. Лисиной, В.Н. Мясищева, Н.Н. Обозова, А.В. Петровского и др. [1; 2]. Среди современных исследователей проблем межличностных отношений можно назвать таких авторов как С.В. Духновский, Е.П. Ильин, Е.Ю. Клепцова, В.Н. Куницына и др. Специфика межличностных отношений в дошкольном возрасте анализируется в работах И.А. Бучиловой, О.С. Жажиной, И.В. Зотовой, Е.А. Пинхасовой, Л.С. Подымовой, М.А. Репиной, Е.О. Смирновой и др.

Игровая деятельность является основной формой обучения и социализации в дошкольном возрасте. Роль игры в формировании межличностных отношений детей дошкольного возраста рассматривали такие современные исследователи как Д.А. Косарева, Л.Ю. Николаева, Т.А. Сурьянинова, О.Н. Чумаковская и др. В процессе игровой деятельности ребёнок учится сотрудничеству, обмену ролями, совместному решению проблем и развитию эмоциональной отзывчивости. Сюжетно-ролевые игры, коллективные упражнения и игровые ситуации с элементами конфликта создают условия для формирования навыков конструктивного взаимодействия и эмпатии.

Развитие межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста во многом обусловлено их возрастными особенностями. В этот период дети уже дифференцированно относятся к своим сверстникам, сознательно подходят к выбору друзей. Дошкольников больше начинают интересовать морально-этические отношения и нормы поведения человека. С расширяющимися представлениями ребенка о жизни взрослых происходит усложнение сюжета игры. Во время совместной игры со сверстниками дети учатся общению, умению учитывать желания и действия других, умению настоять на своем, а также совместно строить и реализовывать планы. Ведущей деятельностью в старшем дошкольном возрасте является сюжетно-ролевая игра, содержанием которой выступают человеческие отношения, проигрывая которые, ребенок присваивает социальные нормы и реализует их в межличностных отношениях.

Согласно Д.Г. Миду, игра – это процесс, в котором ребенок, подражает взрослым, воспринимает их ценности, обучается исполнять определенные роли [7]. В отечественной психологии игровая деятельность изучалась такими учеными как Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Н.Д. Ушинский, Д.Б. Эльконин и др. В зарубежной психологии теории игр представлены в работах К. Бюлера, К. Гросса, Д.Г. Мида, Дж. Селли, Г. Спенсера, В. Штерна.

Игровая деятельность как средство развития межличностных отношений ребенка дошкольного возраста позволяет расширить социальные горизонты жизни ребенка, чтобы создать больше возможностей для проявления личности, полноты ее самореализации, свободы поведения и деятельности в социальном пространстве [4]. Согласно А.Н. Леонтьеву, игра сама ведет и определяет развитие детей, так как в контексте ее развития перед ними встают новые задачи. Ребенок входит в ситуацию общения со взрослым, который вводит новую задачу для решения через особое смысловое поле, которое в дошкольном возрасте создается игровой деятельностью. Преобладающая потребность дошкольника «быть как взрослый «придает особую направленность любым действиям в пространстве игры. Ребенок стремится освоить новые возможности, новые позиции именно через игровую ситуацию [6]. Д.Б. Эльконин предлагает оперировать понятием «игровой деятельности», с учетом всех этапов ее развертывания: потребности, мотива, цели, структуры, «констатирующих моментов игры». В качестве констатирующих момента игровой деятельности дошкольника выступают: воображаемая ситуация, игровая роль и игровые правила. Согласно Д.Б. Эльконину, динамика игровой деятельности на протяжении дошкольного детства состоит в изменении соотношения между ними: от «скрытого» правила и «открытых» воображаемой ситуации и игровой роли к «открытому» игровому правилу и «скрытой» воображаемой роли [11].

О.А. Карабанова считает, что в игре моделируется «совокупность социальных отношений», возрастает «степень социальной компетентности» ребенка, формируются не только игровые, но и реальные «отношения сотрудничества и кооперации» между сверстниками, создаются и отрабатываются адекватные способы ориентировки в проблемных ситуациях, формируются «способности к произвольной регуляции деятельности» [3].

По мнению С.А. Шмакова, игра позволяет входить в сложный контекст человеческих коммуникаций. Она может выступать в качестве средства преодоления различных трудностей, возникающих в поведении и общении [10].

Е.О. Смирнова и О.В. Гударева, выделяя две группы старших дошкольников – с развитой и с неразвитой игрой, отметили, что «дети, имеющие опыт совместной сюжетной игры, более

доброжелательны и внимательны, менее эгоцентричны, более конструктивны в решении конфликтов. У детей, не имеющих опыта совместной сюжетной игры, отсутствует содержание общения, они не могут найти адекватной формы совместной деятельности» [8].

Сюжетно-ролевая игра, сформированная в старшем дошкольном возрасте, является практикой усвоения моральных норм поведения и взаимоотношений людей, она имеет социальную природу и выстраивается на все более расширяющихся и усложняющихся представлениях ребенка о жизни взрослых. Новая область действительности, осваиваемая ребенком в данной игре, заключается в появлении мотивов и смыслов деятельности взрослых [9].

Во время совместной игры со сверстниками дети учатся общению, умению учитывать желания и действия других, отстаивать свое мнение, умению настоять на своем, а также совместно строить и реализовывать планы. «В сюжетно-ролевой игре дети вступают в реальные организационные отношения. В то же время между ними устанавливаются сложные ролевые отношения» [5].

Использование игровой деятельности как средства развития межличностных отношений предполагает чёткое понимание педагогом цели, задач и предполагаемых результатов проводимой работы. Разберем несколько примеров использования игр для развития отношений между старшими дошкольниками.

Одной из самых популярных сюжетно-ролевых игр является игра «Семья». В стихийно-самостоятельной версии этой игры старшие дошкольники обычно отыгрывают ролевые модели поведения взрослых, наблюдаемые в собственных семьях. Развивающий потенциал этой игры заключается в формировании и реализации представлений об эталонных ролевых моделях, предусматривающих отношения, основанные на проявлении взаимного уважения, поддержки, заботы друг о друге. Выбор роли папы для мальчиков и мамы для девочек закрепляет гендерные различия в составе российской семьи. Обсуждение прав и обязанностей членов семьи позволяет сформировать понимание общих и специфических задач и ролевых действий. В процессе игры целесообразно обращать внимание детей на необходимость договариваться в случае разногласий, обучать их конкретным приемам выражения своего мнения и активного слушания, оказания помощи и проявления заботы друг о друге. Важно обсуждать не только возникающие конфликтные ситуации, но и эмоции детей в моменты оказания и получения поддержки, слаженного взаимодействия, тем самым закрепляя положительные поведенческие модели. Вмешательство взрослого в игру по мере роста самостоятельности игровой деятельности детей целесообразно сокращать.

Сюжетно-ролевые игры из серии «Профессии» направлены, прежде всего, на формирование позитивного отношения детей к трудовой деятельности, раннюю профессиональную ориентацию, формирование адекватных деловых межличностных отношений. Так в сюжетно-ролевой игре «Пожарные» мы можем проследить развитие понимание важности всей ролей (профессий) для оказания быстрой квалифицированной помощи к экстремальной ситуации. Поначалу все дети хотели быть только «пожарными», не понимая специфики работы «диспетчера». Объяснения роли и помощь воспитателя «диспетчеру» в организации деятельности «пожарных» позволило ребятам осознать важность организованного подхода «к тушению пожара», и роль диспетчера стала для них не менее привлекательной. Развивающий потенциал игры заключается, на наш взгляд, в формировании и развитии деловой коммуникации, четком распределении и выполнении обязанностей, согласовыванию своих действий, формулированию задач и подчинению в ходе их выполнения. Обсуждения по завершению игры позволяет оценить эмоциональное состояние играющих, закрепить успешные модели совместный действий и опыт сотрудничества.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что игровая деятельность обладает высоким потенциалом для развития межличностных отношений старших дошкольников.

Список литературы

1. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М.: Аспект-Пресс, 2016. – 256 с.

2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М.: Питер, 2008. – 398 с.

3. Карабанова О.А. Игра в коррекции психического развития ребенка / О.А. Карабанова. – М.: Академия, 2007. – 386 с.

4. Кондратьева Н.В. Игра как ведущая деятельность в социально-личностном развитии дошкольников / Н.В. Кондратьева, М.В. Максимова // Молодой ученый. – 2015. – №6. – С. 629–632. EDN TNCBOF

5. Кузнецова Е.В. Формирование межличностных отношений дошкольников в сюжетно-ролевой игре / Е.В. Кузнецова // Воспитание и обучение детей младшего возраста: материалы международной научно-практической конференции. – М., 2021. – С. 962–964.

6. Леонтьев А.Н. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста / А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец. – М.: МОиПК, 2005. – 144 с.

7. Мид М. Культура и мир детства: избранные произведения / М. Мид; пер. с англ. Ю.А. Асеева. – М.: Академия, 2008. – 230 с.

8. Смирнова Е.О. Состояние игры современных дошкольников / Е.О. Смирнова, О.В. Гударева. – Психологическая наука и образование. – 2005. – №2. – С. 76–79.

9. Тупиченко Н.А. Психолого-педагогическая характеристика игровой деятельности и её развитие в дошкольном возрасте / Н.А. Тупиченко // Молодой ученый. – 2018. – №2. – С. 150–156. EDN YMGYZA

10. Шмаков С.А. Игры учащихся – феномен культуры / С.А. Шмаков. – М.: Новая школа, 2004. – 240 с.

11. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – М.: Владос, 2009. – 360 с.

Лепская Таисия Антоновна
учащаяся
Научный руководитель
Лепская Виктория Александровна
заместитель директора по УВР

МБОУ г. Мурманска «Гимназия №6»
г. Мурманск, Мурманская область

ОТ ИГРЫ К ЗНАНИЮ: ГЕЙМИФИКАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПО ИЗУЧЕНИЮ КРАСНОКНИЖНЫХ ВИДОВ РАСТЕНИЙ И ЖИВОТНЫХ У ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: *с целью сохранения животных Красной книги Мурманской области разработаны методические материалы (карточная игра и настольная электровикторина) для повышения уровня экологической культуры учащихся и воспитанников детского сада. Материалы могут быть использованы на занятиях по окружающему миру. Цель работы – популяризация знаний о животных и растениях Красной книги Мурманской области с помощью авторских экологических игр. В результате регулярного использования разработанных игр выявлена взаимосвязь между уровнем экологической культуры испытуемых и использованием авторских материалов: использование наших продуктов значительно повышает уровень знаний ребят о редких видах животных и растений. Полученные результаты, а также высокая оценка нашей работы окружающими позволяют предположить, что созданные нами продукты следует предложить для широкого использования в образовательных целях.*

Ключевые слова: *Красная книга Мурманской области, редкие виды, популяризация знаний, геймификация, игра, электровикторина.*

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме защиты и сохранения позвоночных животных и растений Красной книги Мурманской области. Очевидно, что люди не могут заботиться и сохранять редкие виды, если не знают какие животные находятся в опасности.

Проведённое анкетирование среди обучающихся 1-х и 2-х классов продемонстрировало низкий или неудовлетворительный уровень знаний школьников по теме проекта (57 человек из 72 опрошенных, что составляет 79% от общего числа испытуемых). Данные факты

подтверждают актуальность изучаемой темы. Гимназия шествует над детскими садами микрорайона. Для воспитанников подготовительной группы нами было проведено занятие о вымирающих и редких краснокнижных видах региона. Кроме того, были выборочно проведены индивидуальные беседы с дошкольниками по изучаемой нами теме. Результаты проведённой работы также продемонстрировали крайне низкий уровень знаний воспитанников детских садов по теме.

Убедившись в необходимости решения проблемы восполнения недостатка знаний по изучаемому вопросу, нами было принято решение об использовании приёма геймификации и создании авторских карточных игр. Под геймификацией подразумевается использование игровых элементов, механик и приемов для повышения мотивации, вовлеченности и эффективности обучения. Игры придуманы нами для любознательных рябят, которые хотят узнать больше об исчезающих видах растений и животных, подлежащих охране в нашем регионе. Ситуация игры позволяет сделать изучение важного вопроса защиты редких видов непринуждённым, лёгким и интересным.

Первая разработанная нами игра «Возьмём под защиту!» (https://disk.yandex.ru/i/0D2MfN-nr-cp0Q) является карточной. Она содержит 8 комплектов карточек с редкими и исчезающими видами, внесёнными в Красную книгу региона (в каждом комплекте представлено 5 видов данной группы), наименования перечислены в пункте 2.2

На карточке помимо названия, размещена фотография и небольшая информация о месте обитания, питании и особенностях внешнего вида растения или животного для лучшего и прочного усвоения материала игры. Кроме того, на каждой карточке рядом с редким растением или животным находится цифра, соответствующая классификации исчезающих видов от 1 (находится на пороге исчезновения) до цифры 5 (восстанавливаемые и восстанавливающиеся виды). Таким образом, каждый игрок сразу понимает статус и важность сохранения данного вида.

Правила игры несложные, её продолжительность составляет около 10–15 минут. Цель игры – собрать как можно больше комплектов (наборов) карточек каждого вида. Перед началом игры необходимо взять нужное количество наборов карточек:

для 2 игроков – 5 наборов;
для 3 игроков – 6 наборов;
для 4 игроков – 7 наборов;
для 5 игроков – все 8 наборов.

Ведущий игрок перемешивает колоду и раздаёт всем игрокам по пять карточек разных видов. Оставшиеся карты кладутся перед игроками (рубашкой вверх), чтобы всем участникам было удобно до них дотянуться.

Игру начинает ведущий или самый младший игрок. Чтобы собрать набор животных или растений, он спрашивает любого другого игрока о недостающей карте. Если такая карта есть, второй игрок должен отдать её, а взамен взять другую карту из колоды. Если нужной карты нет, то тот, кто спрашивал, берёт себе новую карту из колоды. Спрашивать можно только о тех наборах, карты которых уже есть у игрока (хотя бы одна карта из набора). Спрашивая карту, игрок должен задать два вопроса: первый – о названии набора, второй – о каком-то животном или растении из этого набора. Например, Тая спрашивает Ксению: «У тебя есть карты из набора Грибы?». Если ответ «да», то следующий вопрос Таи: «У тебя есть Паутинник фиолетовый?». В случае если ответ снова «да» – Ксения отдаёт карту Тае, если «нет», Тая берёт карту из колоды.

После того как все вопросы заданы, ход переходит к следующему игроку по часовой стрелке. Как только игрок собрал набор, он объявляет об этом остальным и сбрасывает собранный набор, за который получает 1 балл. Как только игрок сбрасывает собранный набор, он сразу берёт новые карты из колоды, пока их снова не станет пять. В случае если заканчивается колода карт, в игре начинает действовать новое правило: собирать можно только те наборы, как которых у игрока большинство.

Когда в игре остаётся два игрока, разыгрывающих один набор, игра заканчивается. Победный балл за набор присваивается игроку, имеющему большинство карт этого набора. В конце игры проводится подсчёт баллов. Игрок, набравший наибольшее число баллов, объявляется победителем.

Вторая авторская игра – электровикторина «Красная книга Мурманской области» (https://disk.yandex.ru/d/C6fUqU-TgnZJRQ) также позволяет изучить и запомнить редкие виды растений и животных, внесённых в Красную книгу быстро, легко и непринуждённо. Принцип работы обучающей электровикторины «Красная книга Мурманской области» прост и понятен. Викторина представляет собой разработанные поля с заданиями и электромодуль со звуком. Электроды (щупы) при замыкании активизируют звуковой сигнал. На основе данного принципа звуковой сигнал будет раздаваться при контакте обоих электродов на токопроводящем материале – фольге. В процессе создания игрового поля на оборотной стороне карточки с помощью полосок фольги были проложены дорожки, совмещающие правильный вопрос-ответ (или верные утверждения). Важно отметить, что полоски фольги не пересекаются друг с другом во избежание короткого замыкания. На лицевой стороне карточки между вопросами и ответами расположены фольгированные окошки. Игрок одним электродом (щупом) касается окошка с вопросом на лицевой стороне карточки, а другим щупом окошка с предполагаемым ответом. Если ответ верный (вопрос и ответ расположены на одной фольгированной дорожке), раздаётся звуковой сигнал. Если ответ неверный, то, соответственно, звукового сигнала не будет. Таким образом, участники игры могут самостоятельно контролировать результат и находить правильные ответы. Всего наша настольная викторина имеет 5 полей, содержащих 34 вопроса по краснокнижным видам.

На протяжении нескольких недель учащиеся гимназии и воспитанники детского сада активно пользовались разработанными нами играми, которые вызвали большой интерес со стороны ребят, учителей и воспитателей.

Все задания, предложенные учащимся, были посильными и интересными. На этапе рефлексии испытуемые отмечали, что узнали много интересных фактов о позвоночных животных и растениях, внесённых в Красную Книгу Мурманской области. Учителя и воспитатели дали высокую оценку разработанным авторским материалам, отметив, что они полностью соответствуют требованиям ФГОС, грамотно выстроены, актуальны по содержанию, красочны и очень интересны учащимся. Задания разнообразны по форме и содержанию, в текстах предложена исчерпывающая информация о краснокнижных животных и растениях. Все учителя и воспитатели выразили желание работать с разработанными методическими материалами, оценив их пользу для ребят.

Теоретическая значимость нашей работы видится в расширении кругозора и знаний учащихся и воспитанников детского сада об уникальных особенностях природы и истории родного региона.

Практическая значимость состоит в возможности систематического использования разработанных авторских материалов на уроках окружающего мира в гимназии и занятиях в детском саду.

Список литературы

1. Редкие и нуждающиеся в охране животные и растения Мурманской области. – 2-е изд., испр. и доп. – Мурманск: Кн. изд-во, 1990. – 192 с.

2. Красная книга Мурманской области. – 2-е изд., испр. и доп. – Кемерово: Азия-принт, 2014. – 583 с.

3. Андреев Г.Н., Похилько А.А., Филиппова Л.Н. Редкие и охраняемые растения из «Красной книги Мурманской области» / Г.Н. Андреев, А.А. Похилько, Л.Н. Филиппова. – Мурманск: Кн. изд-во, 1995. – 15 с.

4. Коханов В.Д. От весны до весны / В.Д. Коханов. – Мурманск: Кн. изд-во, 1997. – 192 с.

5. Редкие и нуждающиеся в охране животные и растения Мурманской области. – 2-е изд., испр. и доп. – Мурманск: Кн. изд-во, 1990. – 192 с.

6. Бабенко В.Г. Птицы севера России / В.Г. Бабенко. – М.: Изобразительное искусство, 1992. – 32 с.

Поликанова Анастасия Васильевна
бакалавр, студентка
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ПЕРВЫЕ ФОРМЫ СОПЕРЕЖИВАНИЯ СВЕРСТНИКУ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА В СОВМЕСТНОЙ ИГРЕ И ПОВСЕДНЕВНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ

Аннотация: *в статье рассматривается проблема становления первых форм сопереживания сверстнику у детей раннего возраста. Раскрывается специфика детского эмоционального отклика на переживания другого ребенка в ситуациях совместной игры, предметного взаимодействия, конфликта, случайной помощи и повседневного общения. Особое внимание уделяется тому, что сверстник в раннем возрасте воспринимается ребенком не только как партнер, но и как конкурент за игрушку, место, внимание взрослого, поэтому сопереживание ему формируется сложнее, чем эмоциональный отклик на взрослого. Обосновываются психолого-педагогические условия развития сопереживания: эмоционально безопасная среда, бережное посредничество взрослого, называние чувств, организация параллельной и совместной игры, поддержка инициативы заботы, отказ от принудительного «деления» игрушками и включение ситуаций помощи в режимные моменты. Делается вывод о том, что первые формы сопереживания сверстнику возникают в конкретных микроситуациях детской жизни и становятся основой доброжелательного взаимодействия в дошкольном возрасте.*

Ключевые слова: *ранний возраст, сопереживание, сверстник, эмоциональный отклик, совместная игра, повседневное взаимодействие, социально-эмоциональное развитие, предметная деятельность, общение детей, педагогические условия.*

Проблема возникновения сопереживания сверстнику в раннем возрасте является одной из наиболее тонких и практически значимых проблем дошкольной педагогики. Ребенок второго–третьего года жизни уже способен заметить плач, испуг, радость или обиду другого ребенка, однако его реакция часто бывает неустойчивой и противоречивой. Он может подойти и погладить, а через минуту отнять игрушку; может испугаться чужого плача, замереть, рассмеяться от напряжения или позвать взрослого. Такие проявления нельзя оценивать только с позиции «умеет» или «не умеет» сопереживать. Они показывают, что сопереживание в раннем возрасте еще только зарождается и проходит путь от эмоционального заражения к первым действиям заботы [3].

Актуальность темы связана с тем, что именно ранний возраст является периодом интенсивного становления общения, речи, предметной деятельности и первых социальных способов поведения. Взрослый остается главным источником безопасности, но в жизни ребенка постепенно появляется другая важная фигура – сверстник. С ним нужно делить пространство, игрушки, внимание воспитателя, место за столом, возможность быть первым. Поэтому эмоциональный отклик на сверстника возникает не в идеально спокойных условиях, а внутри живого, иногда шумного и конфликтного детского взаимодействия. В этом и заключается особая сложность: ребенок учится сопереживать тому, кто одновременно привлекает, мешает, радует и конкурирует.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования ориентирует педагогов на развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками, становление самостоятельности, эмоциональной отзывчивости и доброжелательного отношения к окружающим [10]. Федеральная образовательная программа дошкольного образования также подчеркивает значение эмоционального благополучия, накопления положительного опыта общения и формирования первоначальных представлений о правилах

взаимодействия [11]. Следовательно, развитие сопереживания сверстнику не является дополнительной воспитательной задачей, а выступает частью социально-коммуникативного развития ребенка раннего возраста.

Сопереживание сверстнику у маленького ребенка не начинается с морального рассуждения. Ребенок раннего возраста еще не может устойчиво поставить себя на место другого и объяснить: «ему больно, потому что он упал» или «она расстроилась, потому что у нее забрали игрушку». Первые формы сопереживания выражаются иначе: в остановке действия, внимательном взгляде, приближении, подражании эмоциональному состоянию, попытке вернуть предмет, прикосновении, передаче игрушки, обращении к взрослому. Иногда самым важным признаком является не действие, а пауза: ребенок перестает тянуть предмет, смотрит на плачущего сверстника и как будто впервые замечает, что перед ним не просто «тот, кто мешает», а другой человек с переживанием.

Первой формой эмоционального отклика можно считать эмоциональное заражение. Если один ребенок громко плачет, другие дети раннего возраста могут начать плакать, становиться тревожными, искать взрослого или отстраняться. На этом уровне ребенок еще не различает достаточно ясно свое состояние и состояние другого. Чужая эмоция как бы входит в общий эмоциональный фон группы. Однако эмоциональное заражение не следует считать «низкой» или незначимой реакцией. Оно показывает чувствительность ребенка к переживанию другого и создает основу для дальнейшего различения: «мне тревожно, потому что рядом кто-то плачет» [2].

Второй формой является ориентировочный отклик. Он проявляется, когда ребенок смотрит на сверстника, на взрослого, снова на сверстника и как будто ищет объяснение происходящему. Например, малыш видит, что другой ребенок упал, и не сразу подходит, а переводит взгляд на воспитателя. В этот момент роль взрослого особенно важна. Если воспитатель спокойно говорит: «Миша упал, ему больно, сейчас поможем», ситуация получает для ребенка понятный смысл. Если взрослый резко обрывает: «Не смотри, играй дальше» или раздраженно обвиняет: «Это ты его толкнул», эмоциональный опыт может закрепиться как тревожный или защитный. Сопереживание нуждается не в давлении, а в понятном объяснении.

Третьей формой выступает простое заботливое действие. Ребенок может подать упавшую игрушку, принести платок, погладить по руке, предложить свой предмет, позвать воспитателя, повторить знакомое слово «бо-бо», «плачешь?», «на». Эти действия часто выглядят маленькими, но имеют большое значение. В них ребенок впервые не только переживает рядом с другим, но и направляет поведение на облегчение чужого состояния. При этом забота может быть неточной: ребенок дает не то, что нужно, слишком настойчиво обнимает, приносит свою любимую игрушку, хотя сверстник хотел другую. Задача взрослого – не обесценить действие, а мягко придать ему социально приемлемую форму.

Особенность раннего возраста заключается в том, что сопереживание сверстнику тесно связано с предметной деятельностью. Для маленького ребенка игрушка – не второстепенная деталь, а центр ситуации. Именно вокруг предметов чаще всего возникают радость, обида, столкновение интересов, желание помочь или удержать свое. Поэтому развитие сопереживания нельзя строить только на словах «надо дружить» и «нельзя обижать». Взрослый должен работать с самой предметной ситуацией: помочь детям увидеть, кому сейчас нужен предмет, кто расстроился, как можно договориться, чем можно заменить игрушку, как вернуть или обменять ее без унижения одного из детей [7].

В совместной игре первые формы сопереживания проявляются особенно наглядно. В начале раннего возраста дети часто играют рядом, а не вместе: каждый действует со своим предметом, наблюдая за другим. Постепенно параллельная игра переходит в первые формы совместности: один ребенок катит машинку, другой подражает; один строит башню, другой подает кубик; один кормит куклу, другой приносит ложку. В таких эпизодах сопереживание возникает через включенность в общее действие. Ребенок начинает радоваться не только

своему результату, но и результату другого: башня получилась, машинка поехала, кукла «поела», сверстник засмеялся.

Конфликтные ситуации также могут становиться условием развития сопереживания, если взрослый не ограничивается наказанием виновного. Типичная ситуация: один ребенок отнял игрушку, другой заплакал. Быстрая команда «отдай, нельзя» восстанавливает порядок, но не всегда помогает понять переживание сверстника. Более развивающей является позиция, в которой взрослый коротко обозначает связь между действием и состоянием: «Ты взял машинку, а Саша расстроился. Он играл. Давай вернем и найдем тебе другую». Ребенок слышит не только запрет, но и эмоциональный смысл запрета. Он начинает видеть, что чужой плач связан с его действием, а значит, ситуацию можно исправить.

При этом важно избегать принудительного сопереживания. В раннем возрасте нельзя требовать от ребенка немедленно «пожалей», «обними», «скажи прости», если он испуган, возбужден или сам переживает потерю предмета. Внешне ребенок может выполнить требование, но внутренне это не станет сопереживанием. Более эффективно сначала снизить напряжение: вернуть безопасность, помочь назвать эмоцию, предложить вариант действия. Например: «Ты злишься, потому что хотел эту лопатку. Аня плачет, потому что она у нее была. Давай возьмем вторую или подождем». В такой ситуации взрослый признает чувства обоих детей и не делает одного ребенка «плохим», а другого только «пострадавшим».

Первым психолого-педагогическим условием возникновения сопереживания сверстнику является эмоционально безопасная среда. В группе раннего возраста ребенок должен чувствовать, что взрослый рядом, конфликты не выходят из-под контроля, плач не высмеивается, просьба о помощи не игнорируется. Если группа живет в режиме постоянного окрика, спешки и сравнения детей друг с другом, ребенку трудно развивать отзывчивость: он занят защитой себя. Если же атмосфера спокойная, предсказуемая и доброжелательная, переживание другого ребенка воспринимается не как опасность, а как ситуация, в которой можно участвовать.

Вторым условием является посредничество взрослого. Сверстник сам по себе еще не всегда понятен ребенку раннего возраста. Взрослый как бы переводит поведение одного ребенка для другого: «Лена смеется, ей понравилось», «Петя испугался громкого звука», «Дима не хочет отдавать мяч, он еще играет», «Маша устала и хочет посидеть». Такие фразы должны быть короткими, конкретными и связанными с происходящим. Они помогают детям постепенно понимать, что за внешним действием сверстника стоит внутреннее состояние. Это особенно важно, потому что маленький ребенок часто воспринимает поведение другого только через собственное желание: «он забрал», «он мешает», «он кричит».

Третьим условием является называние чувств и телесных признаков состояния. Ребенку раннего возраста легче понять эмоцию, если взрослый связывает ее с видимыми проявлениями: «Он плачет – ему больно», «Она улыбается – ей весело», «Он отвернулся – не хочет сейчас играть», «Она держит машинку крепко – боится, что заберут». Такие комментарии формируют эмоциональный словарь и учат ребенка видеть в сверстнике живого участника взаимодействия. В дальнейшем это становится основой более сложного понимания эмоций и намерений [8].

Четвертым условием выступает организация игры, в которой детям не нужно постоянно конкурировать за один предмет. Если в группе мало одинаковых игрушек, а взрослый часто требует делиться немедленно, конфликтность повышается и сопереживание вытесняется борьбой за обладание. Для раннего возраста полезны парные и дублирующие предметы: две машинки, две куклы, несколько кубиков, одинаковые совочки. Это не отменяет обучения взаимодействию, но снижает уровень угрозы. Когда ребенок не боится потерять предмет, ему легче заметить состояние другого и включиться в совместное действие.

Пятым условием является поддержка микроситуаций помощи в повседневной жизни. Сопереживание сверстнику формируется не только в игре, но и в режимных моментах: помочь найти тапочек, подать салфетку, принести упавшую шапку, придержать дверцу шкафчика,

позвать воспитателя, если кто-то плачет. Эти ситуации ценны тем, что имеют реальный смысл. Ребенок видит: его действие действительно помогло другому. Взрослый должен замечать такие проявления и называть их: «Ты помог Ване», «Ты увидел, что Маше трудно», «Ты принес салфетку, ей стало легче». Так заботливое действие закрепляется как положительный опыт.

Шестым условием можно считать использование игры с куклой и предметами-заместителями. Через куклу, мишку, зайца или машинку ребенок легче осваивает эмоциональные ситуации, потому что они менее напряжены, чем реальный конфликт со сверстником. Кукла плачет, потому что потеряла ложку; мишка упал; зайчик испугался; машинка сломалась. Дети могут пожалеть, починить, накормить, укрыть, позвать врача. Затем взрослый аккуратно переносит этот опыт в реальную детскую группу: «Помнишь, мы жалели мишку? Сейчас Пете тоже больно, давай скажем тихо». Игровой образ становится мостом между действием с предметом и отношением к человеку [9].

Седьмым условием является личный пример взрослого. Дети раннего возраста сильнее усваивают не объяснение, а способ обращения взрослого с другими людьми. Если воспитатель спокойно подходит к плачущему ребенку, говорит мягко, помогает восстановиться, дети видят модель заботы. Если взрослый благодарит ребенка за помощь, замечает усталость, не смеется над страхом и не торопит плачущего, он показывает, что чувства имеют значение. Именно такой образец постепенно воспроизводится детьми: сначала в подражании интонации, затем в простых словах поддержки, позднее – в более самостоятельном заботливом поведении.

Важно учитывать индивидуальные различия детей. Один ребенок быстро идет на контакт, легко обнимает и предлагает предмет. Другой наблюдает издалека, но при этом внимательно следит за состоянием сверстника. Третий может грубо протянуть игрушку, потому что еще не владеет мягкой формой действия. Четвертый избегает чужого плача, потому что сам быстро возбуждается и не умеет выдерживать сильные эмоции. Поэтому педагог не должен делать поспешный вывод о «черствости» ребенка. В раннем возрасте многие формы сопереживания находятся в зоне становления и требуют терпеливой поддержки.

Таким образом, первые формы сопереживания сверстнику у детей раннего возраста возникают в совместной игре, предметном взаимодействии, конфликте, заботе и ежедневных режимных ситуациях. Они проявляются в эмоциональном заражении, ориентировке на состояние другого ребенка, паузе, взгляде, приближении, попытке помочь, поделиться, утешить или позвать взрослого. Сверстник для маленького ребенка является сложной фигурой: он одновременно интересен и неудобен, близок по возрасту и непредсказуем, партнер и конкурент. Поэтому развитие сопереживания возможно только при внимательном участии взрослого, который помогает детям понимать чувства друг друга без давления и обвинения.

Развивающая работа в этом направлении должна строиться не как отдельный набор занятий, а как стиль организации жизни группы раннего возраста. Эмоциональная безопасность, мягкое посредничество взрослого, называние чувств, насыщенная предметная среда, поддержка совместной радости, бережное разрешение конфликтов и включение ситуаций помощи создают условия, при которых ребенок начинает видеть в сверстнике не только обладателя желанной игрушки, но и другого человека. Именно из этих маленьких повседневных эпизодов складывается основа дальнейшей эмпатии, доброжелательности и нравственного поведения в дошкольном детстве [1; 4; 5].

Список литературы

1. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – СПб.: Союз, 1997. – 224 с.

2. Запорожец А.В. Избранные психологические труды / А.В. Запорожец. – В 2 т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1986. – 320 с.

3. Кошелева А.Д. Эмоциональное развитие дошкольников / А.Д. Кошелева. – М.: Академия, 2003. – 176 с.

4. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка / М.И. Лисина. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2009. – 384 с.

5. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития / В.С. Мухина. – М.: Академия, 2015. – 656 с.
6. Репина Т.А. Отношения между сверстниками в группе детского сада / Т.А. Репина. – М.: Педагогика, 1988. – 144 с.
7. Смирнова Е.О. Детская психология / Е.О. Смирнова. – М.: Кнорус, 2019. – 280 с.
8. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология / Г.А. Урунтаева. – М.: Академия, 2019. – 368 с.
9. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М.: Владос, 1999. – 360 с.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Приказ Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. №1155.
11. Федеральная образовательная программа дошкольного образования: Приказ Минпросвещения России от 25 ноября 2022 г. №1028.

Прохорова Татьяна Сергеевна
бакалавр, студентка
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ С ПРЕДМЕТАМИ РАЗНОЙ ФАКТУРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СЕНСОМОТОРНОЙ КООРДИНАЦИИ У ДЕТЕЙ 2–3 ЛЕТ

Аннотация: *в статье рассматривается развитие сенсомоторной координации у детей 2–3 лет через дидактические игры с предметами разной фактуры. Обосновывается значение гладких, шершавых, мягких, твердых, ребристых и упругих материалов как средства согласования зрительного, тактильного и двигательного опыта ребенка. Показано, что фактурные игры помогают развивать координацию «глаз – рука», точность захвата, дозировку мышечного усилия, мелкую моторику и умение действовать по простой инструкции взрослого.*

Ключевые слова: *ранний возраст, сенсомоторная координация, дидактическая игра, фактура, тактильное восприятие, мелкая моторика, предметная деятельность.*

Ранний возраст является периодом активного освоения ребенком предметного мира. В 2–3 года ребенок познает предмет не только зрительно, но и через прикосновение, сжимание, перекладывание, постукивание, попытку вложить, достать, соединить или разъединить. Поэтому развитие сенсомоторной координации в этом возрасте нельзя сводить только к упражнениям для пальцев. Оно связано с тем, как ребенок видит предмет, ощущает его поверхность, выбирает движение руки и корректирует действие по результату.

Сенсомоторная координация предполагает согласованность восприятия и движения. Если предмет мягкий, ребенок меняет силу нажима; если гладкий – удерживает его иначе; если шершавый или ребристый – обследует поверхность более осторожно и внимательно. Фактура предмета как бы «подсказывает» ребенку способ действия. В этом заключается педагогическая ценность дидактических игр с разными материалами: они не просто дают новые ощущения, а побуждают ребенка точнее управлять рукой, пальцами, взглядом и движением тела.

В отечественной психолого-педагогической традиции развитие ребенка раннего возраста рассматривается через предметную деятельность и взаимодействие со взрослым. Л.С. Выготский подчеркивал, что психическое развитие происходит в совместной деятельности, где взрослый помогает ребенку овладевать культурными способами действия [1]. Д.Б. Эльконин связывал раннее развитие с освоением предметных действий [2]. Следовательно, дидактическая игра с фактурным материалом должна строиться не как формальное задание «потрогай и назови», а как совместное действие ребенка и взрослого с понятным игровым смыслом.

Актуальность данной темы усиливается тем, что современная предметная среда детей часто визуально яркая, но тактильно однообразная. Многие игрушки имеют одинаковую пластиковую поверхность, не требуют изменения силы захвата и не дают ребенку богатого опыта обследования. В результате ребенок может быстро нажимать кнопки или перекладывать детали, но испытывать трудности в точном удержании, сравнении, сортировке предметов по свойствам. Предметы разной фактуры расширяют сенсорный опыт и делают движение более осознанным.

Дидактическая игра особенно подходит детям 2–3 лет, потому что сохраняет естественную для них форму активности. Ребенку интереснее не просто сжимать губку или трогать ткань, а «найти мягкую подушку для зайчика», «покормить куклу гладкими печеньями», «спрятать шершавый камушек в домик», «достать из мешочка пушистый предмет». В таком сюжете сенсорное обследование становится не отдельным требованием педагога, а частью игрового действия, которое имеет эмоциональный смысл.

Одной из эффективных игр является «Волшебный мешочек». В мешочек помещаются крупные безопасные предметы: мягкий помпон, гладкий шарик, ребристая крышка, деревянный кубик, кусочек фетра. Сначала ребенок рассматривает предметы, трогает их вместе со взрослым, слышит короткие слова: «мягкий», «гладкий», «твердый», «шершавый». Затем он пробует найти знакомый предмет на ощупь. Игра развивает обследующие движения пальцев, удержание образца, сравнение ощущений и связь тактильного восприятия со словом.

Для развития координации «глаз – рука» полезна игра «Разложи по домикам». Перед ребенком ставятся две или три емкости: для мягких, твердых и шершавых предметов. Ребенок берет предмет, ощупывает его, соотносит с заданным признаком и кладет в нужное место. Взрослый не торопит ребенка, а помогает вопросами: «Какой он? Куда положим?» Постепенно ребенок начинает точнее захватывать предметы, удерживать их, переносить без падения и завершать простое действие по правилу.

Игры с фактурой могут развивать не только мелкую, но и общую координацию. Например, «Фактурная дорожка» состоит из безопасных ковриков или тканевых полос: мягкой, гладкой, ребристой, ворсистой. Ребенок проходит по ним босиком или в носках, а взрослый сопровождает движение словами: «идем по мягкому», «теперь осторожно по колючему», «здесь гладко». Такая игра помогает регулировать шаг, равновесие, темп движения, а также связывает телесные ощущения с речью и ориентировкой в пространстве.

Важным направлением является развитие дозировки мышечного усилия. Для этого подходят игры «Сильные и осторожные пальчики», «Перенеси и не раздави», «Поймай мягкий шарик». Ребенку предлагают перенести губку, помпон, деревянный шарик, пластилиновый комочек или резиновое кольцо. Разные предметы требуют разной силы захвата: один легко выпадает, другой меняет форму, третий трудно удержать. Через такие действия ребенок учится чувствовать силу движения и постепенно управлять ею.

При организации игр необходимо учитывать возрастные особенности детей 2–3 лет. Инструкция должна быть короткой, конкретной и обязательно сопровождаться показом. Оптимально использовать задания одного действия: найди, положи, достань, погладь, сожми, подбери такой же. Продолжительность игры обычно составляет 5–7 минут, так как длительное однообразное задание быстро снижает интерес. Важно возвращаться к знакомым играм несколько раз, меняя материал или игровой сюжет, потому что сенсомоторная координация формируется через повторяющийся опыт.

Обязательным условием является безопасность материала. Предметы должны быть крупными, прочными, чистыми, без острых краев, токсичных покрытий и мелких отделяющихся деталей. Игры с пуговицами, бусинами, крышками, прищепками, крупой и другими сыпучими материалами проводятся только под непосредственным контролем взрослого. При этом безопасность не означает бедность среды: педагог может использовать ткань, дерево, резину, фетр, губки, коврики, мячики, мешочки, ленты и другие доступные материалы.

Эффективность фактурных игр зависит от эмоционального включения взрослого. Ребенок раннего возраста лучше удерживает внимание, если взрослый удивляется вместе с ним, мягко комментирует действие, поддерживает успех: «Нашли пушистый!», «Пальчики справились!», «Ты аккуратно положил». Ошибка не должна оцениваться как неуспех. Если ребенок перепутал предметы, взрослый предлагает потрогать еще раз, сравнить, попробовать вместе. Такая позиция сохраняет интерес и формирует доверие к собственному сенсорному опыту.

Результативность использования дидактических игр с предметами разной фактуры можно увидеть в повседневном поведении ребенка. Он увереннее берет и удерживает предметы, точнее вкладывает их в емкости, лучше регулирует силу нажима, активнее обследует поверхность рукой, дольше сохраняет интерес к предметной задаче. У ребенка расширяется словарь признаков, появляются попытки сравнивать предметы, выполнять простую инструкцию и доводить действие до результата. Эти изменения важны для дальнейшего развития речи, внимания, самостоятельности и практических навыков.

Таким образом, дидактические игры с предметами разной фактуры являются эффективным средством развития сенсомоторной координации у детей 2–3 лет. Их преимущество состоит в том, что они соединяют тактильное восприятие, зрительный контроль, движение руки, речь и эмоциональное взаимодействие со взрослым. Через фактуру ребенок учится не только различать свойства предметов, но и точнее действовать с ними. Поэтому включение фактурных игр в образовательную среду группы раннего возраста можно рассматривать как важное условие полноценного сенсомоторного развития.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Психология развития ребенка / Л.С. Выготский. – М.: Смысл; Эксмо, 2005. – 512 с. EDN QXNSSV

2. Эльконин Д.Б. Детская психология: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Д.Б. Эльконин. – М.: Академия, 2011. – 384 с. EDN QYDAER

3. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология: учебное пособие / Г.А. Урунтаева. – М.: Академия, 2014. – 368 с.

4. Смирнова Е.О. Детская психология: учебник для вузов / Е.О. Смирнова. – М.: Кнорус, 2019. – 280 с.

5. Янушко Е.А. Сенсорное развитие детей раннего возраста / Е.А. Янушко. – М.: Мозаика-Синтез, 2017. – 80 с.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 №1155.

7. Федеральная образовательная программа дошкольного образования: Приказ Минпросвещения России от 25.11.2022 №1028.

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

КЛАССИФИКАЦИЯ ПОДВИЖНЫХ ИГР ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТИРОВКИ У МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: *в статье рассматривается проблема развития пространственной ориентировки у детей 3–4 лет. Обосновывается эффективность подвижных игр как ведущего средства формирования пространственных представлений. На основе анализа психолого-педагогической литературы представлена классификация подвижных игр, включающая три группы: для ориентировки «на себе», «от себя» и «от предметов». Для каждой группы приведены примеры игр и методические приёмы их проведения. Отдельное внимание уделено работе с детьми, имеющими низкий уровень ориентировки. Классификация может быть использована педагогами дошкольных образовательных организаций при планировании работы по сенсорному воспитанию и подготовке детей к школьному обучению.*

Ключевые слова: *пространственная ориентировка, подвижные игры, ориентировка «на себе», ориентировка «от себя», ориентировка «от предметов».*

Пространственная ориентировка является одной из фундаментальных составляющих когнитивного развития ребёнка. Как отмечают Н.Я. Семаго и М.М. Семаго, недостаточная сформированность пространственных представлений в дошкольном возрасте приводит к трудностям при обучении письму, чтению и математике в начальной школе. Особую значимость развитие данных умений приобретает в младшем дошкольном возрасте, когда, по утверждению Е.О. Смирновой, формируется пространственный образ себя. Ведущей деятельностью в этом возрасте является игра, а подвижные игры синтезируют двигательную активность и решение познавательной задачи, что делает их незаменимым инструментом развития ориентировки в пространстве. Однако анализ педагогической практики показывает, что воспитатели часто используют подвижные игры стихийно, без учёта последовательности формирования пространственных представлений. Возникает необходимость в систематизации подвижных игр по уровням ориентировки. Цель данной статьи – представить классификацию подвижных игр для развития пространственной ориентировки у детей 3–4 лет, опираясь на онтогенетическую последовательность формирования навыка.

В работах А.А. Люблинской выделены три последовательных этапа развития пространственной ориентировки у дошкольников: ориентировка «на себе» (знание схемы собственного тела), ориентировка «от себя» (определение направлений относительно своего тела) и ориентировка «от предметов» (восприятие пространственных отношений между внешними объектами). Эта периодизация легла в основу предлагаемой классификации. Н.Я. Семаго и М.М. Семаго дополняют эту структуру, указывая, что вербализация пространственных отношений является отдельным, но тесно связанным уровнем. Для детей 3–4 лет приоритетны первые два уровня, а третий появляется в виде пропедевтики. Б.Г. Ананьев подчёркивал, что освоение пространства начинается с практического, действенного контакта ребёнка с окружающим миром. Подвижная игра как раз и предоставляет такой действенный контакт, позволяя ребёнку через движение закреплять пространственные понятия. Таким образом, в основе классификации лежит принцип «от тела – к внешнему пространству».

Первая группа подвижных игр направлена на ориентировку «на себе». Игры помогают ребёнку освоить схему собственного тела: различать и называть части тела, правую и левую руку. В 3–4 года дети часто путают эти стороны. Игры носят имитационный характер и проводятся в медленном темпе с показом педагога. Пример – игра «Вот какие мы!». Дети

становятся в круг. Педагог просит показать ручки, ножки, головку, затем усложняет: «Поднимите правую руку», «Дотроньтесь левой рукой до правого уха». Каждое движение сначала демонстрируется. Продолжительность – 3–4 минуты. Другие игры: «Сорока-ворона» (показ частей тела в движении), «Части тела» (педагог называет – дети выполняют). Исследование Т.Г. Кузнецовой и М.Л. Стружкина подтверждает, что детям 3–4 лет требуется больше времени на идентификацию стимулов, поэтому важны повторение и игровая форма. При трудностях в различении рук используют тактильное подкрепление (например, ленточка на правую руку).

Вторая группа подвижных игр направлена на формирование ориентировки «от себя». После того как ребёнок освоил схему собственного тела, он учится определять пространственные направления относительно своего тела: впереди – позади, справа – слева, вверху – внизу. Игры этой группы включают движение по словесной инструкции, повороты, перемещения в заданном направлении. Важно сопровождать действия вербализацией: педагог комментирует «Маша подняла правую руку», «Все повернулись налево». Классическим примером является игра «Самолёты». Дети изображают самолёты: руки в стороны (крылья). Педагог даёт команды: «Самолёты, полетели вперёд!» – дети двигаются вперёд. «Самолёты, полетели назад!» – двигаются спиной вперёд с поддержкой педагога. «Самолёты, поворот налево!» – дети поворачиваются в левую сторону, опуская одну руку. «Самолёты, поворот направо!» – поворот в правую сторону. В конце игры даётся команда «Самолёты, на посадку!» – дети приседают. Игра развивает умение различать направления движения, реагировать на словесную инструкцию, координировать действия группы. Другой эффективной игрой является «Где звенит колокольчик?». Водящий закрывает глаза, педагог звенит в колокольчик справа, слева, впереди или сзади от ребёнка. Ребёнок должен повернуться в нужную сторону и показать направление рукой. Игра «Поезд» учит детей двигаться в колонне друг за другом, соблюдая направление, а также останавливаться и начинать движение по сигналу. В игре «Воробышки и автомобиль» дети- «воробышки» прыгают и бегают, а по сигналу «Автомобиль!» убегают в указанном направлении к «домику», при этом автомобиль находится в определённом месте площадки. Это помогает детям запомнить, где находится ориентир, и двигаться относительно него.

Третья группа подвижных игр направлена на формирование ориентировки «от предметов». Это самый сложный уровень для детей 3–4 лет, поскольку требует переноса точки отсчёта с собственного тела на другие объекты. Ребёнок учится понимать, что у предмета, стоящего напротив, «правая сторона» находится справа от него самого, а не от ребёнка. Также дети осваивают пространственные предлоги: в, на, под, за, перед, между, около. Игры этой группы часто проводятся сначала индивидуально, с жестовыми подсказками и использованием зрительных ориентиров. Классическим примером является игра «Найди свой домик». На площадке раскладываются обручи разного цвета (красный, синий, жёлтый, зелёный). Каждый обруч – «домик». Дети выбирают себе домик и запоминают его цвет. Педагог даёт инструкцию: «Встаньте так, чтобы ваш домик был справа от вас». Дети перемещаются. Затем: «Встаньте так, чтобы домик был слева», «Встаньте спереди от домика», «Встаньте сзади от домика». После освоения этих позиций даётся команда «Гуляем!» – дети разбегаются по площадке. По сигналу «Найди свой домик!» каждый ребёнок должен вернуться к своему обручу и встать относительно него согласно последней инструкции. Игра способствует закреплению пространственных понятий и развитию быстроты реакции. Другой эффективной игрой является «Что изменилось?». На столе расставлены игрушки (например, мишка, зайка, кукла). Дети закрывают глаза, воспитатель меняет расположение игрушек. Дети определяют, что изменилось: «Мишка был справа от зайца, а теперь слева» или «Кукла стояла между мишкой и зайцем, а теперь она спереди». Для детей с низким уровнем ориентировки рекомендуется упрощать игру: уменьшать количество игрушек до двух-трёх, не менять положение, а убирать или добавлять один предмет, использовать чёткие ориентиры, давать словесные и жестовые подсказки. Игра «Где спрятался зайка?» учит детей понимать предлоги:

педагог прячет игрушечного зайку и описывает его местонахождение: «Зайка спрятался под стул», «Зайка за книгой», «Зайка между куклой и мишкой». Ребёнок ищет. Затем дети сами прячут игрушку и описывают её расположение. Игра «Какая игрушка между?» развивает понимание отношения «между»: на столе в ряд расставляются три игрушки, воспитатель спрашивает: «Какая игрушка стоит между мишкой и зайцем?», дети отвечают и показывают.

Для детей с низким уровнем пространственной ориентировки при проведении игр третьей группы рекомендуется использовать дополнительные приёмы: жестовые подсказки (воспитатель показывает рукой направление), сравнение с образцом (одна игрушка остаётся на месте как «маячок»), тактильное подкрепление, уменьшение количества объектов, увеличение времени на выполнение задания. Исследования Н.Я. Семаго показывают, что дети 3–3,5 лет обычно справляются с заданиями на ориентировку «от предметов» только при индивидуальной работе и многократном повторении. К 4 годам при систематических занятиях большинство детей начинают успешно выполнять такие задания в подгруппе.

Таким образом, предложенная классификация подвижных игр для развития пространственной ориентировки у детей 3–4 лет включает три группы, соответствующие онтогенетической последовательности формирования навыка: ориентировка «на себе», ориентировка «от себя» и ориентировка «от предметов». Первая группа игр направлена на освоение схемы собственного тела, различение правой и левой руки, частей тела. Вторая группа учит ребёнка определять направления относительно собственного тела (вперёд-назад, вправо-влево, вверх-вниз) и двигаться по словесной инструкции. Третья группа формирует понимание пространственных отношений между предметами, включая предлоги и наречия. Систематическое использование игр всех трёх групп с соблюдением последовательности и учётом индивидуальных особенностей детей позволяет заложить фундамент для успешного обучения письму, чтению и математике в начальной школе. Педагогам дошкольных образовательных организаций рекомендуется при планировании работы по развитию пространственной ориентировки опираться на данную классификацию, начиная с игр первой группы и постепенно переходя ко второй и третьей, но не прекращая использования игр предыдущих групп для закрепления навыка.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. Психология чувственного познания / Б.Г. Ананьев. – М.: Наука, 2001. – 279 с.

2. Выготский Л.С. Психология развития ребёнка / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 2004. – 512 с.

3. Кузнецова Т.Г. Узнавание и выбор геометрического зрительного стимула, предъявляемого на экране, детьми 3–4 лет / Т.Г. Кузнецова, М.Л. Стружкин // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2022. – № 4. – С. 77–89. DOI 10.24412/2073-0861-2022-4-77-89. EDN DNJBEF

4. Люблинская А.А. К вопросу о познании пространства и времени / А.А. Люблинская. – Пермь: ПГУ, 1961. – 299 с.

5. Семаго Н.Я. Диагностика пространственных представлений ребёнка / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго // Психолого-педагогическая диагностика развития детей дошкольного возраста. – М.: АРКТИ, 2016. – С. 70–98.

6. Смирнова Е.О. Опыт построения диагностики пространственного образа себя в раннем возрасте / Е.О. Смирнова, Е.А. Абдулаева // Вопросы психологии. – 2014. – №3. – С. 58–68. EDN SIPBUR

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

РАЗВИТИЕ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТИРОВКИ У ДЕТЕЙ 3–4 ЛЕТ В ПОДВИЖНЫХ ИГРАХ

Аннотация: *в статье рассматривается проблема развития пространственной ориентировки у детей младшего дошкольного возраста – одной из ключевых задач сенсорного воспитания и когнитивного развития. Обосновывается эффективность подвижных игр как ведущего средства формирования умений ориентироваться в пространстве у детей 3–4 лет. Раскрываются теоретические основы становления ориентировки в онтогенезе (концепции Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, Н.Я. Семаго). Представлены три уровня ориентировки: «на себе», «от себя» и «от предметов». Для каждого уровня предложены подвижные игры и методические приёмы. Описываются диагностические методики, включая пробы на ориентировку в схеме тела, выполнение двигательных инструкций и анализ расположения объектов на плоскости.*

Ключевые слова: *пространственная ориентировка, подвижные игры, дошкольное образование, сенсорное воспитание, диагностика пространственной ориентировки.*

Современная психология и педагогика рассматривают пространственную ориентировку как одну из базовых составляющих психического развития ребенка. Как отмечают Н.Я. Семаго и М.М. Семаго, недостаточность сформированности пространственной ориентировки напрямую влияет на уровень актуального интеллектуального развития и в дальнейшем может проявляться в нарушениях графической деятельности, чтения, письма, овладении математическими операциями. Особое значение формирование пространственной ориентировки приобретает в младшем дошкольном возрасте (3–4 года), когда, по утверждению Е.А. Абдулаевой и Е.О. Смирновой, складывается первая форма самосознания ребенка – пространственный образ себя, основу которого составляют телесные чувства: осязание, чувство собственного движения и чувство равновесия.

Ведущей деятельностью в этом возрасте выступает игра, а среди её разновидностей подвижные игры, которые синтезируют двигательную активность и решение познавательной задачи, что делает их незаменимым инструментом развития ориентировки в пространстве.

Вопросы формирования пространственной ориентировки в дошкольном детстве разрабатывались в трудах классиков отечественной психологии. Б.Г. Ананьев, исследуя сенсорно-перцептивные процессы, подчеркивал, что освоение пространства начинается с практического, действенного контакта ребенка с окружающим миром. Л.С. Выготский в рамках культурно-исторической концепции указывал, что использование словесных обозначений пространственных отношений (предлогов и наречий) преобразует восприятие ребенка, выводя его на качественно новый уровень. А.В. Запорожец, изучая генезис восприятия, доказал, что в младшем дошкольном возрасте освоение пространства происходит через движение собственного тела. Исследования М.И. Лисиной показывают: совместная деятельность со сверстниками в подвижных играх требует координации действий в пространстве, стимулируя пространственный анализ и синтез. Т.А. Репина отмечала, что подвижные игры – важный инструмент социализации, формирующий понимание «своего места» в коллективе, связанное с физическим местоположением.

В исследованиях Н.Я. Семаго и М.М. Семаго выделены четыре уровня пространственной ориентировки: первый – представления о собственном теле; второй – о взаимоотношении внешних объектов и тела; третий – вербализация пространственных представлений;

четвёртый – лингвистические представления. Для детей 3–4 лет приоритетны первый и второй уровни, что определяет направленность педагогической работы.

А.А. Люблинская выделяла три этапа развития пространственной ориентировки. Первый этап – ориентировка «на себе»: ребёнок учится различать части собственного тела и соотносить их с направлениями. Базовое упражнение – понимание, где правая и левая рука. Эффективны подвижные игры: «Сорока-ворона», «Вот какие мы!», «Части тела». Исследование Т.Г. Кузнецовой и М.Л. Стружкина подтверждает: дети 3–4 лет нуждаются в большем времени для идентификации зрительных стимулов, что требует многократного повторения и игровой формы подачи материала.

Методика проведения игры «Вот какие мы!». Дети становятся в круг. Педагог произносит: «Покажите, где у нас ручки?» – дети поднимают руки вверх. «Покажите, где у нас ножки?» – дети топают ногами. «Покажите, где у нас головка?» – дети кивают. Затем инструкция усложняется: «Поднимите правую руку» (педагог показывает сам, дети повторяют). «Дотроньтесь левой рукой до правого уха». Игра проводится в медленном темпе, каждое движение педагог сначала демонстрирует, затем дети выполняют самостоятельно. Продолжительность – 3–4 минуты.

Второй этап: ориентировка «от себя». Ребенок учится определять пространственные направления относительно собственного тела: впереди – позади, справа – слева, вверху – внизу. На этом этапе используются игры: «Самолеты» (дети поднимают то правую, то левую руку – «крыло» по команде), «Где звенит колокольчик?» (ребенок поворачивается в сторону звука), «Поезд» (движение в колонне с четким соблюдением направления). Важно сопровождать действия вербализацией: педагог комментирует «Маша подняла правую руку», «Все повернулись налево».

Методика проведения игры «Самолеты». Дети изображают самолеты: руки в стороны (крылья). Педагог дает команды: «Самолеты, полетели вперед!» – дети двигаются вперед. «Самолеты, полетели назад!» – двигаются спиной вперед (с поддержкой педагога). «Самолеты, поворот налево!» – дети поворачиваются в левую сторону, опуская одну руку. «Самолеты, поворот направо!» – поворот в правую сторону. В конце игры дается команда «Самолеты, на посадку!» – дети приседают. Игра развивает умение различать направления движения, реагировать на словесную инструкцию, координировать действия группы.

Третий этап: ориентировка «от предметов». Ребенок учится определять расположение одних предметов относительно других. Игры: «Найди свой домик» (домики-ориентиры расположены в разных частях площадки – справа от горки, слева от песочницы), «Кот и мыши» (поиск укрытия относительно заданного ориентира), «Воробышки и автомобиль» (движение вперед-назад по сигналу, относительно гаража-ориентира).

Методика проведения игры «Найди свой домик». На площадке раскладываются обручи разного цвета (красный, синий, желтый, зеленый). Каждый обруч – «домик». Дети выбирают себе домик и запоминают его цвет. Педагог дает инструкцию: «Встаньте так, чтобы ваш домик был справа от вас». Дети перемещаются. Затем: «Встаньте так, чтобы домик был слева», «Встаньте спереди от домика», «Встаньте сзади от домика». После освоения этих позиций дается команда «Гуляем!» – дети разбегаются по площадке. По сигналу «Найди свой домик!» каждый ребенок должен вернуться к своему обручу и встать относительно него согласно последней инструкции. Игра способствует закреплению пространственных понятий и развитию быстроты реакции.

Для определения уровня развития пространственной ориентировки у детей 3–4 лет целесообразно использовать комплекс методик, предложенный Т.А. Урунтаевой и Ю.А. Афонькиной. Методика включает три группы заданий.

Методика 1. Исследование ориентировки на собственном теле. Ребенку предлагают: показать правую руку, левую руку, правую ногу, левую ногу; закрыть правой рукой левый глаз; дотронуться левой рукой до правого уха. Критерии оценки: 3 балла – все задания выполнены правильно; 2 балла – 1–2 ошибки; 1 балл – 3 и более ошибок.

Методика 2. Исследование ориентировки относительно себя. Ребенку предлагают: назвать, какие предметы находятся справа/слева/впереди/позади от него; выполнить перемещение по инструкции («сделай два шага вперед, повернись налево»). Оценка аналогична.

Методика 3. Исследование ориентировки на плоскости. Ребенку показывают картинку с предметами, расположенными в разных углах, и просят назвать, что нарисовано вверху/внизу/справа/слева. Также используется складывание разрезных картинок: дети 3–3,5 лет, по данным Н.Я. Семаго, обычно справляются с картинками, разрезанными пополам; к 4–4,5 годам – на три-четыре равные части.

Для нейропсихологического обследования детей с 4 лет может применяться проба Хэда, направленная на исследование зрительно-пространственной организации движений: взрослый демонстрирует положения рук, ребенок повторяет (например, «подними правую руку», «возьми правой рукой левое ухо»). В возрасте 4–5 лет, согласно стандартизированным данным, средний балл копирования комплексной фигуры Тейлор составляет 8,6 ± 4,2 балла, что может служить ориентиром для оценки конструктивно-пространственных функций.

Методические рекомендации по организации работы:

Для эффективного развития пространственной ориентировки у детей 3–4 лет в подвижных играх необходимо соблюдать следующие условия.

1. Последовательность формирования умения: от ориентировки «на себе» к ориентировке «от себя» и затем «от предметов». Не следует переходить к следующему этапу без закрепления предыдущего.

2. Вербализация действий: педагог комментирует перемещения детей, активируя в речи предлоги («в», «на», «за», «под», «перед», «около») и наречия («далеко», «близко», «высоко», «низко», «справа», «слева»). Понимание и употребление данных предлогов является маркером сформированности пространственной ориентировки.

3. Постепенное усложнение правил: на начальном этапе используются игры без соревновательного момента («Найди свой домик», «Поезд»), затем вводятся элементы поиска и соревнования («Жмурки с колокольчиком», «Кто быстрее найдет игрушку»).

4. Создание предметно-пространственной среды: использование ярких зрительных ориентиров (цветные дорожки, следы, круги), музыкальных игрушек (для ориентировки на звук), крупных мягких модулей (для создания игрового пространства).

5. Учет индивидуальных особенностей: некоторые дети могут испытывать трудности в различении правой и левой стороны, что, по данным Е.О. Смирновой, связано с особенностями формирования пространственного образа себя. Таким детям требуется дополнительное время и тактильное подкрепление (например, повязывание цветной ленточки на правую руку).

Таким образом, развитие пространственной ориентировки у детей 3–4 лет в подвижных играх является не только важной задачей сенсорного воспитания, но и базовым компонентом подготовки к успешному школьному обучению. Систематическое использование подвижных игр, сопровождаемое грамотным методическим руководством, поэтапное формирование навыков ориентировки («на себе» – «от себя» – «от предметов») и своевременная диагностика уровня развития пространственной ориентировки с использованием апробированного инструментария позволяют заложить фундамент для развития словесно – логического мышления, графических навыков и творческого воображения ребенка.

Список литературы

1. Бурачевская О.В. Оценка уровня сформированности пространственных представлений у детей дошкольного возраста с нарушениями речи / О.В. Бурачевская // Вопросы дошкольной педагогики. – 2016. – №1 (4). – С. 72–75. EDN VPUKWB

2. Кузнецова Т.Г. Узнавание и выбор геометрического зрительного стимула, предъявляемого на экране, детьми 3–4 лет / Т.Г. Кузнецова, М.Л. Стружкин // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2022. – Т. 15. №4. – С. 77–89. DOI 10.24412/2073-0861-2022-4-77-89. EDN DNJBEF

3. Люблинская А.А. К вопросу о познании пространства и времени. Вопросы теории познания / А.А. Люблинская; под ред. А.Д. Корчагиной, В.В. Орлова. – Пермь: ПГУ, 1961. – 299 с.

4. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения / М.И. Лисина. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.
5. Репина Т.А. Социально-психологическая характеристика группы детского сада / Т.А. Репина. – М.: Педагогика, 1988. – 232 с.
6. Семаго Н.Я. Диагностика пространственных представлений ребенка / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго // Психолого-педагогическая диагностика развития детей дошкольного возраста. – М.: АРКТИ, 2016. – С. 70–98.
7. Семаго Н.Я. Исследование особенностей развития познавательной сферы детей дошкольного и младшего школьного возрастов: Диагностический комплект / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. – М.: АРКТИ, 1999. – 47 с.
8. Смирнова Е.О. Опыт построения диагностики пространственного образа себя в раннем возрасте / Е.О. Смирнова, Е.А. Абдулаева // Вопросы психологии. – 2014. – №3. – С. 58–68. EDN SIPBUR
9. Урунтаева Т.А. Практикум по детской психологии / Т.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина. – М.: Просвещение, 2015. – 265 с.
10. Хохлов Н.А. Количественные показатели выполнения методики «Комплексная фигура Тейлор» детьми 3–17 лет / Н.А. Хохлов, А.Е. Сердюк // Национальный психологический журнал. – 2019. – №1 (33). – С. 88–108. DOI 10.11621/npj.2019.0109. EDN WQUIPY

Тарасова Анастасия Евгеньевна
воспитатель
Челмодеева Людмила Михайловна
воспитатель
Сискевич Виктория Сейрановна
воспитатель

МБДОУ МО г. Краснодар «Д/С №124»
г. Краснодар, Краснодарский край

ПРИМЕНЕНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР ДЛЯ РАЗВИТИЯ БАЗОВЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ВОСПИТАННИКОВ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: *в статье рассматривается эффективность применения компьютерных игр для формирования базовых математических представлений у детей 5–7 лет. Обосновано, что интерактивные технологии способствуют развитию логического мышления, памяти, внимания и когнитивной гибкости, а также повышают мотивацию к обучению за счет наглядности и игровой формы. Компьютерные игры позволяют визуализировать абстрактные математические понятия, тренировать навыки счета, классификации и сравнения в увлекательной форме. Рекомендуется использование специализированных развивающих программ, обучающих игр и презентаций, которые вызывают у детей эмоциональный интерес. Внедрение игр способствует успешному усвоению состава числа, порядковому счету, пониманию пространственных отношений и развитию умения моделировать. Авторы подчеркивают, что компьютерные игры не заменяют классические методы, а гармонично дополняют их, делая процесс обучения более эффективным.*

Ключевые слова: *дошкольники, старший дошкольный возраст, компьютерные игры, математические представления, развитие, анимация, триггеры, графика, игровые инструменты, прогресс.*

Компьютерные технологии прочно утвердились в повседневной жизни, и дети с удовольствием вовлекаются в работу с компьютерами, ноутбуками и планшетами. Почему бы не направить этот интерес в конструктивное русло? Хотя в интернете представлено множество разнообразных игр, я не нашла подходящих для своей практики вариантов и решила разработать собственные дидактические материалы. При их создании я опиралась на возрастные особенности, уровень развития и состояние здоровья воспитанников, отбирая доступный им контент.

Инструментом для создания служит стандартная программа PowerPoint, которую я дополняю анимацией, триггерами и яркой графикой. Динамичные элементы, звуки и эффекты появления помогают удерживать внимание малышей. Обратная связь в виде звуковых или визуальных сигналов о правильности ответа служит дополнительным стимулом для успеха. Все задания направлены на формирование базовых математических знаний и развитие логического мышления, что соответствует целям рабочей программы и требованиям ФГОС.

Игры используются как завершающий этап изучения темы или блока, включаются в занятия не чаще двух раз в месяц и длятся не более десяти минут. Весь контент базируется на ранее пройденном материале, что обеспечивает его полную доступность для детей.

Цифровые игровые инструменты служат эффективным средством закрепления изученного материала, его систематизации или контроля прогресса. Они дают возможность проработать обширные блоки информации и выполнить разнообразные упражнения, используя исключительно компьютерные технологии. Занятия легко интегрировать в свободное время, предпочтительно в индивидуальном формате, хотя возможны и работы в малых группах.

Платформа отличается инклюзивностью: задания можно адаптировать под личные особенности каждого ребенка, фокусируясь на тех аспектах, где у него наблюдаются наибольшие затруднения. Такой формат универсален для применения как в дошкольных учреждениях, так и в домашних условиях. Например, во время болезни воспитатель может дистанционно передавать родителям задания, позволяя ребенку продолжать обучение без отставания от группы. При необходимости взрослый читает условия, стимулирует логическое мышление при выборе ответа, оказывает поддержку и поощряет успехи.

Материал подбирается с учетом возрастных и развивающих особенностей детей; в частности, разработаны специфические игры для средней возрастной группы. Использование компьютерных игр в педагогической практике имеет ряд неоспоримых преимуществ: отсутствие финансовых расходов, возможность гибко конструировать задания разной сложности на основе интересов, здоровья и образовательных задач. Единственным недостатком выступает значительная временная затратность, необходимая для создания качественного контента.

Приведем несколько примеров компьютерных игр.

Игра Танграм «Цифры» (рис. 1).

Герой мультфильма Лунтик озвучивает задание. «Если ты играл в наши детские математические игры, то наверняка уже научился считать и выучил цифры. А сможешь ли ты собрать изображения различных цифр, используя детальки увлекательной игры «Танграм»? В центре игрового поля нарисован силуэт известной тебе цифры, который необходимо заполнить с помощью разноцветных геометрических фигур, перетягивая их с помощью мышки или пальчика, если ты играешь на планшете или мобильном телефоне. Места, в которые нужно ставить детальки, не обозначены, поэтому тебе нужно найти их самостоятельно. Тебя ждут 5 интересных игровых уровней, пройдя которые ты соберёшь цифры от 0 до 4!»

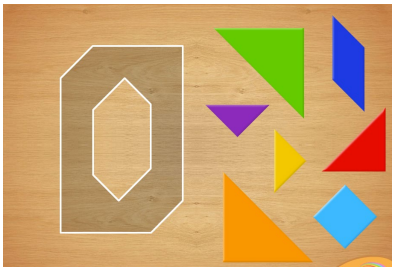

Рис. 1

Игра «Вычитание» (рис. 2).

«Сегодня на нашем очередном уроке математики ты познакомишься с новым арифметическим действием – вычитанием, которое обозначается знаком «минус». В отличие от

сложения, при вычитании предметов их общее количество не увеличивается, а наоборот, уменьшается. Например, если на доске перед знаком «минус» нарисованы пять яблок, а после знака «минус» одно яблоко, то из первой группы яблок нужно мысленно убрать одно и посчитать, сколько яблочек осталось после такого действия. Если ты всё сделаешь правильно, то у тебя получится четыре яблока, а значит 5–1=4. Таким же образом постарайся решить оставшиеся примеры, а затем обязательно напиши в комментариях к игре, получилось ли у тебя справиться с заданиями без ошибок!»

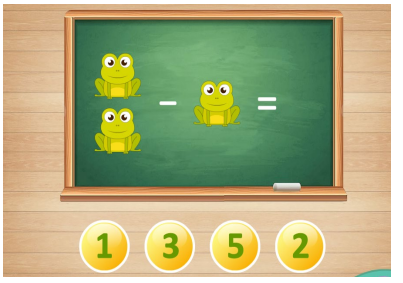

Рис. 2.

Игра «Сложение» (рис. 3).

«Малыш, ты наверняка уже выучил все цифры и научился считать, поэтому сейчас самое время познакомиться с основными арифметическими действиями. И первым таким действием станет сложение, которое обозначается знаком «плюс». В нашей очередной математической игре для детей тебе необходимо будет сложить предметы, нарисованные на доске, и выбрать полученное число с помощью мышки. С каждым новым уровнем игры количество предметов на доске будет увеличиваться, а значит и решить пример будет сложнее. Но если ты будешь внимательным, то ты обязательно справишься со всеми заданиями без ошибок!»

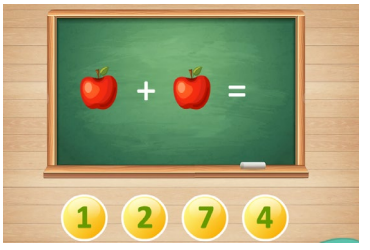

Рис. 3

Игра «Посчитай углы» (рис. 4).

«Сыграй в новую математическую игру «Посчитай углы», которая проверит, как хорошо ты умеешь считать и знаком ли с различными геометрическими фигурами! Если ты уже играл в другие игры про формы на нашем сайте, то должен знать, что фигуры отличаются друг от друга не только размером или цветом, но и количеством углов. У некоторых из них нет ни одного угла, а у других может быть несколько. Более того, разные фигуры могут иметь одинаковое количество углов, например, у квадрата и прямоугольника по четыре угла. Вспомнил? Тогда скорее приступай к игре! Считай количество углов у геометрической фигуры, нарисованной на игровом поле, и выбирай правильный ответ с помощью мышки!»

Рис. 4

Игра «Яблоневый сад» (рис. 5).

«Только посмотри на наш чудесный яблоневый сад! Садик небольшой, в нём растёт всего шесть молодых яблонь, зато на каждой из них уже созрели сочные, румяные плоды! Красные, жёлтые, зелёные – все они вкусные и сладкие, как на подбор! А ты можешь сосчитать, сколько яблок растёт на каждом дереве? Тогда эта интересная математическая игра для детей тебе по силам! Твоя задача – найти деревья с одинаковым количеством яблок. Как только найдёшь две такие яблони, сразу же выделяй их по очереди щелчком мышки. Обрати внимание, что в каждом уровне будет не одна пара таких деревьев, а целых три, и тебе необходимо отыскать их все!»

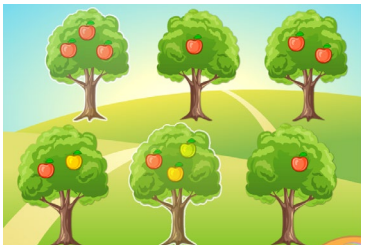

Рис. 5

Список литературы

1. Амелина О.В. Использование компьютерной презентации в формировании математических представлений у детей старшего дошкольного возраста / О.В. Амелина // Векторы образования: от традиций к инновациям: материалы VIII Всерос. науч.-практ. конф. – Оренбург, 2021.

2. Белошистая А. В. Формирование и развитие математических способностей дошкольников: Вопросы теории и практики: курс лекций для студ. дошк. отд. и фак. высш. учеб. заведений / А.В. Белошистая. – М.: Владос, 2003. – 400 с.

3. Гущина Е.В. В гостях у будущих первоклассников: путешествие-квест в страну «Математика» с использованием ИКТ / Е.В. Гущина // Развитие ребёнка в условиях ИКТ-насыщенной среды: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции (Тольятти, 2016 г.) / под ред. О.В. Дыбиной. – Тольятти: ТГУ, 2016. – С. 8–11.

4. Карасева Е.С. Компьютерные игры как средство формирования элементарных математических представлений у детей старшего дошкольного возраста / Е.С. Карасева // Педагогическое образование. – 2023. – №4.

5. Леушина А.М. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста / А.М. Леушина. – М.: Просвещение, 1974. – 368 с.

6. Михайлова З.А. Игровые занимательные задачи для дошкольников / З.А. Михайлова. – М.: Просвещение, 1990. – 94 с. EDN SCRLEH

7. Нуруллова В.В. Роль дидактических игр в формировании элементарных математических представлений у детей старшего дошкольного возраста / В.В. Нуруллова. – URL: https://ropkip.ru/publication/401033 (дата обращения: 27.05.2026).

8. Федеральная образовательная программа дошкольного образования: утверждена Приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 25.11.2022 №1028.

9. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО): утвержден Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013 №1155.

10. Якушева В.И. Использование ИКТ в математическом развитии старших дошкольников / В.И. Якушева // Современное дошкольное образование. – 2021. – №3.

Ткачева Ферангиз Исаметдиновна
бакалавр, студентка
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЗАМЫСЛА И СЮЖЕТОСЛОЖЕНИЯ В РЕЖИССЕРСКОЙ ИГРЕ ДЕТЕЙ 5–6 ЛЕТ

Аннотация: *в статье рассматриваются вопросы, связанные с тем, как у детей 5–6 лет развиваются замысел и умение выстраивать сюжет в режиссёрской игре. Основное внимание уделено диагностическому аспекту. Проанализированы подходы к пониманию такой игры, показаны линии усложнения игровой деятельности. Описаны критерии и процедура наблюдения, разобраны типичные трудности, которые возникают у старших дошкольников. Даются некоторые практические рекомендации по проведению диагностики в детском саду.*

Ключевые слова: *режиссёрская игра, замысел, сюжетосложение, старший дошкольный возраст, диагностика, воображение.*

Режиссёрская игра – это очень важная часть жизни ребёнка-дошкольника. Если в обычной сюжетно-ролевой игре малыш обычно выполняет какую-то одну роль, то здесь всё иначе. Ребёнок как бы стоит над ситуацией и управляет ею. Многие исследователи, в том числе Е.Е. Кравцова, говорят о том, что режиссёрская игра – это фактически «воображение в действии», потому что ребёнок и придумывает сюжет, и сам же его разыгрывает за всех персонажей [1, с. 88]. Такая особенность делает её не только средством развития творчества, но и очень хорошим диагностическим инструментом. Наблюдая за такой игрой, педагог может многое понять о психическом развитии ребёнка.

Возраст 5–6 лет считается периодом расцвета режиссёрской игры. Именно поэтому так важно разобраться с тем, как именно в этом возрасте происходит становление замысла и сюжетосложения. В.А. Якименко подчёркивает, что качественный анализ игры дошкольника просто необходим, если мы хотим грамотно сопровождать игровую деятельность [4, с. 41]. Но на практике воспитатели часто сталкиваются с трудностями: не всегда понятно, по каким критериям оценивать, какие методики использовать. Получается, что без ясной теоретической базы сложно выстроить диагностику. Поэтому в данной статье мы попытаемся разобраться с особенностями развития замысла и сюжетосложения именно в диагностическом ключе.

Сама по себе режиссёрская игра отличается от других творческих игр. Ребёнок в ней не берёт роль на себя в прямом смысле, а руководит игрушками, озвучивает их, придумывает события. Это даёт ему возможность одновременно удерживать в голове несколько ролей, выстраивать взаимодействия. О.В. Саломатова отмечает, что в структуре такой игры можно выделить несколько важных компонентов: предметное замещение, взаимодействие, организующее игру, уровень идеи и её развёрнутость, ролевое поведение, игровые действия [3, с. 163]. Именно от того, насколько все эти компоненты развиты, зависит зрелость игры в целом. Это очень важный момент для диагностики.

Тесно связана режиссёрская игра с развитием воображения. Вообще, воображение как раз и позволяет ребёнку создавать замысел, удерживать его и разворачивать. Е.Е. Клопотова и И.А. Самкова указывают, что в дошкольном возрасте воображение проходит сложный путь

от простых форм к творческим, от отдельных образов к развёрнутым воображаемым ситуациям [1, с. 90]. И это напрямую отражается на игре: чем богаче воображение, тем интереснее и сложнее сюжеты. Ребёнок начинает не просто повторять бытовые сценки, а придумывать что-то новое. Так что, оценивая замысел и сюжет, мы фактически видим, насколько у ребёнка развито воображение.

Теперь подробнее о замысле. Замысел в режиссёрской игре – это, по сути, исходная идея, которая определяет, что будет происходить. У детей 5–6 лет замысел становится более устойчивым и осознанным. Если раньше, в младшем возрасте, идея могла появиться случайно, например, увидел игрушку и начал с ней что-то делать, то в старшем дошкольном возрасте уже заметно предварительное обдумывание. Ребёнок может заранее сказать, во что он будет играть, какие будут герои. Это говорит о том, что у него развивается произвольность, появляется внутренний план действий. Но, конечно, это происходит не у всех одинаково.

Другой важный момент – устойчивость замысла. В младшем возрасте замысел легко разрушается: что-то отвлекло, не получилось – и игра брошена. В 5–6 лет ребёнок обычно уже больше привязан к своей идее. Он может вернуться к ней после перерыва, отстаивать её. Но в то же время нельзя сказать, что замысел становится жёстким. Хороший показатель – когда ребёнок по ходу игры может менять детали, вносить что-то новое, но при этом основная линия сохраняется. Это такая гибкость, которая говорит о высоком уровне развития игры. Наверное, это и есть то, к чему нужно стремиться.

Перейдём к сюжетосложению. Сюжетосложение – это не просто набор действий, а выстраивание связного повествования. В идеале там есть завязка, развитие, кульминация и развязка. У старших дошкольников постепенно появляется умение строить именно целостный сюжет. Если раньше игра состояла из отдельных, часто не связанных эпизодов, то теперь они объединяются общей темой, одними и теми же персонажами. Это серьёзный шаг в развитии. П. Г. Кушмар, рассматривая режиссёрскую игру, говорит, что она помогает ребёнку научиться видеть целое раньше частей и соединять одним рассказом несколько предметов [2, с. 39]. Вот эта способность к смысловому объединению и лежит в основе сюжетосложения. Ребёнок начинает выстраивать между героями разные отношения, отражая то, что он знает о жизни.

Откуда дети берут сюжеты? Конечно, из жизни. Но если у малышей в основном сюжеты из личного опыта, то дети 5–6 лет уже активно используют книжки, мультфильмы, рассказы взрослых. Интересно, что они редко копируют эти сюжеты один в один. Чаще происходит творческая переработка: знакомые персонажи могут попасть в новые обстоятельства, сюжеты из разных сказок смешиваются. Получается что-то своё. Это как раз говорит о продуктивном воображении. По-моему, это очень ценно.

Теперь о самом главном – о диагностике. Как же понять, на каком уровне у ребёнка развиты замысел и сюжетосложение? Конечно, нужна продуманная процедура. В.А. Якименко отмечает, что перечень методик, который был составлен, может помочь педагогам в подборе инструментария для анализа игры [4, с. 47]. Однако универсального рецепта нет, и каждый педагог должен подходить к этому творчески. Основной метод – наблюдение за самостоятельной игрой. Именно в свободной игре ребёнок показывает то, что умеет на самом деле, а не то, что от него ждут. Наблюдать нужно систематически, в привычной обстановке, в разное время. Лучше всего для этого подходят утренние часы до занятий и время после дневного сна, когда дети свободны в выборе.

Когда наблюдаешь за режиссёрской игрой, стоит обращать внимание на несколько показателей. Во-первых, как возникает замысел: спонтанно или после обдумывания? Проговаривает ли ребёнок его заранее? Насколько замысел оригинальный? Во-вторых, устойчивость и развёрнутость: сохраняется ли идея на протяжении игры, насколько она детализирована, может ли ребёнок вернуться к ней после отвлечения? В-третьих, само сюжетосложение: есть ли связная последовательность событий, присутствуют ли структурные элементы, насколько логичны переходы? В-четвёртых, речь: сопровождается ли игра

описаниями и диалогами, насколько она выразительна? И, наконец, использование игрового материала: умеет ли ребёнок создавать обстановку под замысел, пользуется ли заместителями, насколько разнообразны игрушки. По этим показателям можно достаточно объективно судить об уровне развития.

Если попробовать обобщить, то можно выделить три уровня. При низком уровне замысел неустойчивый, возникает от случайных впечатлений. Сюжет – просто манипуляции с игрушками, повторяющиеся действия без связи. Речь бедная. Обстановка либо не создаётся, либо с помощью взрослого. Средний уровень: ребёнок может сформулировать замысел до игры, но по ходу может отвлекаться. В сюжете уже несколько эпизодов, но логика иногда хромает. Ролевой диалог появляется эпизодически. Обстановку создаёт с частичной помощью. При высоком уровне замысел развёрнутый, оригинальный, удерживается всю игру. Сюжет сложный, может быть несколько линий. Речь богатая, выразительная. Обстановку ребёнок делает сам, активно использует предметы-заместители. К сожалению, как показывает практика, многие дети 5–6 лет показывают средний и низкий уровни. О.В. Саломатова с тревогой пишет о том, что у современных детей наблюдается качественное снижение уровня игровой деятельности [3, с. 167]. Причины тут разные: и меньше времени на свободную игру в саду из-за упора на занятия, и влияние цифровой среды – дети много времени проводят с гаджетами, что обедняет их опыт, а значит, и игру.

Результаты диагностики – это не просто констатация фактов. Они должны стать основой для построения работы с каждым ребёнком. Допустим, у ребёнка трудности с формированием замысла. Тогда нужно расширять его опыт: больше экскурсий, прогулок, обсуждений прочитанного. Если проблемы с сюжетосложением, хорошо помогает приём совместного придумывания историй, когда взрослый и ребёнок по очереди добавляют кусочки в общий сюжет. Так ребёнок учится видеть разные варианты развития событий и чувствует себя соавтором. Это очень действенный способ.

Подводя итог, можно сказать, что режиссёрская игра детей 5–6 лет – это сложное явление, по которому видно общее развитие ребёнка. Развитие замысла идёт по пути увеличения устойчивости, развёрнутости и оригинальности. Сюжетосложение становится более целостным и логичным. Если вовремя и правильно провести диагностику, можно не только оценить то, что ребёнок умеет сейчас, но и увидеть проблемные зоны, которым нужно уделить особое внимание. В современных условиях, когда игра испытывает давление со стороны цифровой среды и учебных занятий, поддержка режиссёрской игры становится одной из главных задач. Ведь именно в такой игре ребёнок учится быть автором, создателем, а это пригодится ему в будущем.

Список литературы

1. Клопотова Е.Е. Воображение / Е.Е. Клопотова, И.А. Самкова // Дошкольное воспитание. – 2021. – №5. – С. 88–93. EDN VUZOLD

2. Кушмар П.Г. Режиссёрская игра как средство развития воображения детей дошкольного возраста / П.Г. Кушмар // Эврика-2021: сб. науч. ст. XVIII Междунар. науч. конф. студентов, магистрантов, аспирантов. – Гродно: ГрГУ им. Янки Купалы, 2021. – С. 38–40.

3. Саломатова О.В. Особенности игровой деятельности дошкольников с разным уровнем компьютерной активности / О.В. Саломатова // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2021): сб. статей II-й Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. – М.: Изд-во ФГБОУ ВО МГППУ, 2021. – С. 161–171. EDN CPAIJA

4. Якименко В.А. Педагогическая диагностика игры дошкольника: современные тенденции и трудности проведения / В.А. Якименко // Калининградский вестник образования. – 2021. – №3 (11). – С. 40–51. EDN LSOBZP

Ткачева Ферангиз Исаметдиновна
бакалавр, студентка
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОБОГАЩЕНИЯ РЕЖИССЕРСКОЙ ИГРЫ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ: ОТ ПРЕДМЕТНОЙ СРЕДЫ К ИГРОВОМУ ЗАМЫСЛУ

Аннотация: *статья посвящена вопросу создания психолого-педагогических условий, способствующих обогащению режиссёрской игры у детей 5–6 лет. Рассматривается взаимосвязь между организацией предметно-игровой среды и развитием игрового замысла. Проанализированы такие условия, как гибкость и полифункциональность игровых материалов, характер педагогического сопровождения и обогащение личного опыта дошкольников. Показано, что только совокупность средовых и психологических условий обеспечивает переход от простых манипуляций к развёрнутому замыслу и сложному сюжету. Даются практические ориентиры для воспитателей.*

Ключевые слова: *режиссёрская игра, старшие дошкольники, психолого-педагогические условия, предметно-игровая среда, игровой замысел, обогащение игры.*

Развитие режиссёрской игры в старшем дошкольном возрасте – это вопрос, который волнует многих педагогов. Все понимают, что такая игра очень важна для воображения, для умения выстраивать сюжеты, для общего развития ребёнка. Но на практике часто получается, что игра остаётся бедной, однообразной. Дети крутят машинки или переставляют кукол, а развёрнутого замысла не возникает. И тут встаёт проблема условий. Какие именно условия нужно создать, чтобы игра стала богаче, чтобы от простых действий с предметами ребёнок переходил к сложному замыслу? Именно об этом пойдёт речь в статье.

Когда говорят об обогащении режиссёрской игры, имеют в виду не просто появление новых игрушек. Это более глубокая вещь. Нужно, чтобы у ребёнка возникали интересные замыслы, чтобы он мог их удерживать и разворачивать, чтобы сюжеты становились сложными и оригинальными. Е.Е. Клопотова и И.А. Самкова прямо связывают развитие воображения с тем, насколько ребёнок способен создавать и реализовывать замысел [1, с. 90]. Но воображение не развивается на пустом месте – ему нужна пища. И вот тут на первый план выходит среда. Причём не просто среда, а правильно организованная. Если мы хотим, чтобы замысел был богатым, начинать надо именно со среды. Так что тема условий – это не просто список того, что должно быть в группе, а целая система.

Первое, с чего обычно начинают, – это предметно-игровая среда. О ней говорят постоянно. Но важно не просто её наличие, а её качество. Среда должна быть такой, чтобы она провоцировала ребёнка на придумывание. Не просто давала готовые сценарии, а оставляла пространство для фантазии. П.Г. Кушмар пишет о том, что режиссёрская игра помогает ребёнку соединять предметы в единый рассказ [2, с. 39]. А это значит, что предметы должны быть такими, чтобы их можно было по-разному соединять. Если в среде только реалистические игрушки, которые жёстко закреплены за определённой ролью, то ребёнку сложно выйти за рамки. Ну, например, машинка – это всегда машинка, кукла – всегда кукла. А вот если есть коробочки, палочки, лоскутки, то эти же предметы могут стать и машиной, и домом, и деревом. Такая полифункциональность среды очень важна. Именно она даёт толчок к созданию замысла, потому что ребёнок начинает видеть в предметах не только их прямое назначение, а разные возможности.

Однако было бы ошибкой думать, что достаточно просто насытить среду материалами – и игра сама собой расцветёт. На самом деле, это только одно условие, и оно не работает само по себе. Нужна ещё и правильная позиция взрослого. Педагог должен не просто наблюдать, а уметь вовремя поддержать игру. Не навязывать сюжет, а помогать его развернуть. О.В. Саломатова, изучая игры современных дошкольников, приходит к выводу, что уровень игровой деятельности часто снижается, если взрослые устраняются или, наоборот, слишком жёстко руководят [3, с. 165]. Значит, нужно найти золотую середину. Педагог может подсказать новый поворот сюжета, задать вопрос, который заставит ребёнка подумать, а что будет дальше. Или помочь связать разрозненные действия в единую линию. Но при этом нельзя забирать у ребёнка инициативу. Если взрослый будет разыгрывать всё сам, то это будет уже не детская игра, а показ. Тогда замысел так и останется неразвитым.

Другое важнейшее условие – это обогащение жизненного опыта детей. Мы часто забываем, что замыслы не берутся из ниоткуда. Ребёнок черпает их из того, что видит и слышит. В.А. Якименко отмечает, что для педагогической диагностики и последующего сопровождения игры необходимо понимать, насколько богат опыт ребёнка [4, с. 44]. Если жизнь ребёнка бедна впечатлениями, то и игра будет бедной. Он просто не знает, что ещё можно изобразить кроме того, что он видит каждый день – дом, магазин, детский сад. Чтобы появились космические путешествия или приключения пиратов, нужно, чтобы ребёнок с этими образами столкнулся. Здесь помогают и книги, и рассказы, и экскурсии, и даже правильно подобранные мультфильмы. Но одних впечатлений мало. Важно, чтобы потом эти впечатления были переработаны в игре. И вот здесь мы опять возвращаемся к среде и к педагогу. Среда должна давать материал для воплощения этих впечатлений, а педагог – помогать выстроить сюжет.

Если попробовать выстроить логику обогащения игры, то получается такая цепочка. Сначала мы создаём среду, которая будит фантазию. Потом мы наполняем опыт ребёнка яркими образами. Затем, наблюдая за игрой, педагог включается ровно настолько, чтобы помочь перевести эти образы в замысел. И наконец, поддерживая игру, он помогает развернуть замысел в полноценный сюжет. Именно так, пошагово, и происходит переход от предметной среды к игровому замыслу. Конечно, в реальности всё сложнее. Не бывает такого, что сначала среда, а потом замысел. Они всё время переплетаются. Ребёнок видит предмет – у него рождается идея, он начинает играть, по ходу игры ему нужны новые предметы, он их ищет или создаёт из заместителей. Так что процесс этот очень живой и гибкий. Но общая линия именно такова: без стимулирующей среды замысла не будет, но и без внутренней готовности, без опыта – тоже.

Стоит отдельно сказать о типичных ошибках, которые встречаются на практике. Одна из них – это перенасыщение среды. Когда игрушек слишком много, да ещё все очень детализированные, ребёнок теряется. Он начинает просто перебирать предметы, не углубляясь в сюжет. Получается такое поверхностное скольжение. Другая крайность – это бедная среда, где не из чего строить игру. Тут замыслу просто не за что зацепиться. Истина, как часто бывает, посередине. Материалов должно быть достаточно, но они должны быть в основном открытого типа, чтобы ребёнок мог их преобразовывать. Ещё одна ошибка – это когда педагог слишком рано вмешивается с готовым сюжетом. Например, говорит: «А давай ты сейчас будешь ветеринаром и будешь лечить зверей». Ребёнок может послушаться, но это будет уже не его замысел. Лучше сначала понаблюдать, какую линию начинает сам ребёнок, и уже отталкиваясь от этого, мягко помогать.

Психологические условия не менее важны, чем средовые. Ребёнок должен чувствовать себя свободно, не бояться ошибиться, знать, что его фантазии принимаются. Если в группе царит слишком строгая дисциплина, где любое отступление от правил пресекается, то режиссёрская игра вряд ли разовьётся. Ведь она по сути своей – это эксперимент, проба. Е.Е. Клопотова и И.А. Самкова подчёркивают, что для развития воображения нужна

атмосфера принятия и поддержки [1, с. 92]. Когда ребёнок знает, что его не одёрнут за «неправильный» сюжет, он смелее начинает фантазировать. Это психологическое условие часто недооценивают, а оно на самом деле базовое.

Интересно ещё и то, как замысел связан с речью. В режиссёрской игре ребёнок постоянно проговаривает и за себя, и за персонажей. Это значит, что развитие речи тоже влияет на обогащение игры. Если у ребёнка бедный словарный запас, ему сложно описывать разворачивающиеся события, сложно выстраивать диалоги. Поэтому работа по развитию речи тоже может рассматриваться как одно из условий обогащения игры. Но в данной статье мы не будем углубляться в этот аспект, хотя он очень важен. Просто упомянем, что все линии развития переплетены, и режиссёрская игра как раз является тем узлом, где сходятся и воображение, и речь, и эмоции, и социальный опыт.

Практический вывод из всего сказанного довольно прост. Чтобы обогатить режиссёрскую игру, нужно действовать в нескольких направлениях одновременно. Среда: подбирать материалы, которые можно гибко использовать, регулярно обновлять их, вносить что-то, что может стать толчком для новой игры. Опыт: планировать экскурсии, чтение, обсуждения, которые расширят кругозор детей. Педагогическая позиция: учиться наблюдать, вовремя поддерживать инициативу, задавать открытые вопросы вместо того, чтобы давать готовые ответы. И наконец, общая атмосфера в группе: она должна располагать к свободному фантазированию. Если эти условия созданы, то переход от простой предметной игры к развёрнутому замыслу становится возможным. Конечно, не у всех детей это пойдёт одинаково быстро, но прогресс обязательно будет.

Подводя итоги, можно сказать, что обогащение режиссёрской игры старших дошкольников – это комплексная задача. Нельзя выделить какое-то одно главное условие, всё важно. Предметная среда даёт материал, опыт даёт содержание, педагог помогает выстроить форму. И всё это вместе работает на появление и развитие замысла. Когда среда стимулирует, а не ограничивает, когда взрослый поддерживает, а не подавляет, тогда игра действительно расцветает. И это, наверное, главное, что стоит помнить воспитателю.

Список литературы

1. Клопотова Е.Е. Воображение / Е.Е. Клопотова, И.А. Самкова // Дошкольное воспитание. – 2021. – №5. – С. 88–93. EDN VUZOLD

2. Кушмар П.Г. Режиссёрская игра как средство развития воображения детей дошкольного возраста / П.Г. Кушмар // Эврика-2021: сб. науч. ст. XVIII Междунар. науч. конф. студентов, магистрантов, аспирантов. – Гродно: ГрГУ им. Янки Купалы, 2021. – С. 38–40.

3. Саломатова О.В. Особенности игровой деятельности дошкольников с разным уровнем компьютерной активности / О.В. Саломатова // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2021): сб. статей II-й Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. – М.: Изд-во ФГБОУ ВО МГППУ, 2021. – С. 161–171. EDN CPAIJA

4. Якименко В.А. Педагогическая диагностика игры дошкольника: современные тенденции и трудности проведения / В.А. Якименко // Калининградский вестник образования. – 2021. – №3 (11). – С. 40–51. EDN LSOBZP

Хатажукова Вера Николаевна
бакалавр, студентка
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

РАЗВИТИЕ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ ИГРОВЫЕ ЗАДАНИЯ С ПРАВИЛАМИ И ЭЛЕМЕНТАМИ САМОКОНТРОЛЯ

Аннотация: *в статье рассматривается развитие произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста через игровые задания с правилами и элементами самоконтроля. Показано, что внимание дошкольника формируется не за счёт механической тренировки усидчивости, а в ситуации принятия игровой задачи, удержания правила, торможения импульсивных действий и самостоятельной проверки результата. Раскрывается значение игр с запретом, сменой сигнала, поиском ошибки и распределением ролей. Особое внимание уделяется роли взрослого, который постепенно передаёт ребёнку способы речевой саморегуляции и контроля. Предложены практические варианты игровых заданий, направленных на развитие устойчивости, переключаемости и осознанности внимания.*

Ключевые слова: *произвольное внимание, старший дошкольный возраст, игры с правилами, самоконтроль, саморегуляция, дошкольное образование.*

Формирование произвольного внимания у старших дошкольников является одной из значимых задач дошкольного образования, поскольку именно в возрасте 5–7 лет ребёнок начинает переходить от ситуативного реагирования к более осознанной регуляции поведения. Если младший дошкольник чаще удерживает внимание за счёт яркости предмета, новизны ситуации или эмоционального интереса, то старший дошкольник постепенно учится слушать инструкцию до конца, принимать задачу взрослого, действовать по правилу, замечать ошибку и возвращаться к деятельности после отвлечения. Эти умения важны не только для подготовки к школе, но и для повседневной жизни группы: ребёнку необходимо ждать очереди, выполнять поручение, слышать сверстника и регулировать собственную активность.

В соответствии с ФГОС дошкольного образования и Федеральной образовательной программой дошкольного образования развитие ребёнка должно осуществляться в формах, соответствующих возрасту, прежде всего в игре и разных видах детской деятельности [7]. Поэтому работа над вниманием не должна превращаться в школьный тренинг с однообразными упражнениями. Для дошкольника более естественной является ситуация игры с правилом, где нужно не просто смотреть или слушать, а удерживать условие, подчинять ему действие и контролировать себя. Именно правило создаёт тот внутренний «каркас», который помогает ребёнку организовать внимание.

В отечественной психологии произвольность связывается с переходом внешней регуляции во внутренний план. Л.С. Выготский подчёркивал, что высшие психические функции формируются сначала в совместной деятельности, а затем становятся внутренними способами поведения [1]. Сначала взрослый напоминает ребёнку: «не спеши», «сначала послушай сигнал», «проверь по образцу». Затем ребёнок начинает использовать эти речевые опоры самостоятельно. Следовательно, развитие произвольного внимания связано не только с увеличением времени сосредоточения, но и с формированием самоконтроля, речевой регуляции и способности действовать по принятому правилу.

Игры с правилами обладают особым развивающим потенциалом. Д.Б. Эльконин отмечал, что игра ценна тем, что ребёнок действует в воображаемой ситуации, но подчиняется реальным правилам роли и взаимодействия [2]. Для развития внимания это особенно важно: ребёнок может быть «разведчиком», «капитаном», «почтальоном», «хранителем сигнала», однако успех игры зависит от того, сможет ли он заметить нужный знак, не отвлечься на лишний

стимул, дождаться очереди и исправить ошибку. Игровая мотивация делает волевое усилие доступным: ребёнок старается не потому, что его заставляют, а потому, что хочет сохранить роль и добиться результата.

Произвольное внимание у старших дошкольников проявляется через несколько показателей. Устойчивость позволяет ребёнку сохранять направленность на задание; переключаемость помогает менять способ действия при изменении сигнала; распределение внимания необходимо, когда нужно учитывать сразу несколько условий; самоконтроль выражается в способности проверить результат и исправить ошибку без прямого указания взрослого. Наиболее трудным обычно является именно самоконтроль: ребёнок может выполнить задание при поддержке педагога, но затрудняется самостоятельно оценить, правильно ли он действовал.

Практически эффективными являются игры, в которых правило содержит небольшой конфликт между желанием и требованием. В игре «Запрещённое движение» ребёнку хочется повторить действие взрослого, но одно движение выполнять нельзя. В игре «Слушай сигнал» важно не начать раньше времени. В задании «Исправь ошибку героя» ребёнок не просто рассматривает картинку, а сопоставляет её с образцом. Такие ситуации развивают внимание как регулятор поведения: ребёнок слушает, ждёт, сравнивает, тормозит импульсивную реакцию и проверяет себя.

Таблица 1

Игровые задания для развития произвольного внимания и самоконтроля

Игровое задание	Правило	Что развивается	Самоконтроль
«Запрещённое движение»	Повторять всё, кроме одного движения	Торможение импульса, концентрация	Остановиться и вспомнить запрет
«Светофор»	Действовать только по нужному сигналу	Переключение внимания	Проверить сигнал перед действием
«Ошибка героя»	Найти несоответствие с образцом	Зрительное внимание, сравнение	Назвать ошибку и исправление
«Проверь соседа»	Оценить работу партнёра по правилу	Удержание инструкции	Опираться на критерий, а не на симпатию

Педагогическая работа должна строиться по принципу постепенного усложнения. Сначала ребёнку предлагается одно условие: «хлопай, когда услышишь название животного». Затем вводится запрет: «хлопай, но не хлопай, если это птица». Далее меняется сигнал или способ действия: «если я говорю тихо – хлопай, если громко – молчи». На следующем этапе ребёнок сам объясняет правило другому участнику или становится ведущим. Такая последовательность позволяет перевести внимание из режима внешнего контроля в режим самостоятельной регуляции.

Большое значение имеет речевое сопровождение игры. Взрослый сначала чётко формулирует правило, затем просит детей повторить его, после выполнения задаёт вопросы: «Что помогло не ошибиться?», «Где была ловушка?», «Как можно проверить себя?». Эти вопросы важнее прямой оценки «правильно – неправильно», потому что они направляют ребёнка на анализ способа действия. Постепенно ребёнок начинает использовать короткие самоподсказки: «сначала слушаю», «не спешу», «проверяю по образцу». Так слово становится средством управления вниманием [1].

Необходимо учитывать дозировку трудности. Слишком простая игра быстро теряет развивающий эффект, а слишком сложная вызывает хаотичность, отказ или тревогу. Оптимальными являются короткие игровые циклы по 5–7 минут, которые регулярно повторяются и постепенно усложняются. Важно оценивать не скорость, а точность, выдержку и умение исправить ошибку. Формулировка «кто быстрее?» часто усиливает импульсивность, тогда как

вопросы «кто не попадётся на ловушку?» и «кто сможет объяснить правило?» поддерживают произвольность.

Для детей, которым трудно удерживать инструкцию, полезны внешние опоры: карточки-сигналы, пиктограммы правил, схемы «слушаю – делаю – проверяю». Их задача – не заменить самостоятельность ребёнка, а постепенно передать ему способ контроля: сначала педагог использует знак, затем ребёнок сам напоминает правило и действует по памяти.

Результативность развития произвольного внимания следует оценивать не только по количеству правильных ответов. Более показательны качественные изменения: ребёнок дослушивает инструкцию, меньше действует импульсивно, возвращается к заданию после отвлечения, пытается исправить ошибку, проговаривает правило и переносит способы самоконтроля в другие виды деятельности.

Таким образом, игровые задания с правилами и элементами самоконтроля являются эффективным средством развития произвольного внимания у старших дошкольников. В них ребёнок осваивает культурный способ управления собой: принимает правило, удерживает его, сдерживает импульсивную реакцию, сравнивает результат с образцом и исправляет ошибку. Взрослый постепенно переводит внешние способы контроля во внутренний план, поэтому систематическое использование таких игр можно рассматривать как важное условие подготовки ребёнка к школьному обучению.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Психология развития ребёнка / Л.С. Выготский. – М.: Смысл; Эксмо, 2005.
2. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М.: Владос, 1999.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл, 2005.
4. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – СПб.: Питер, 2008.
5. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология / Г.А. Урунтаева. – М.: Академия, 2019.
6. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе / Н.И. Гуткина. – СПб.: Питер, 2004. EDN QXIGTH
7. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 №1155 (ред. от 08.11.2022).
8. Федеральная образовательная программа дошкольного образования: Приказ Минпросвещения России от 25.11.2022 №1028.

Хатажукова Вера Николаевна
бакалавр, студентка
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ 5–6 ЛЕТ СРЕДСТВАМИ СКАЗОЧНЫХ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ И ЗАДАНИЙ НА ПРЕОДОЛЕНИЕ ОТВЛЕКАЮЩИХ СТИМУЛОВ

Аннотация: *в статье рассматривается формирование произвольного внимания у детей 5–6 лет средствами сказочных проблемных ситуаций и заданий на преодоление отвлекающих стимулов. Актуальность темы связана с тем, что внимание старшего дошкольника уже может подчиняться правилу, но остаётся зависимым от яркости предмета, эмоциональной привлекательности и ситуативного интереса. Раскрывается потенциал сказочного сюжета как формы мягкого включения ребёнка в волевое усилие: необходимость помочь герою, сохранить правило, заметить существенный признак и не поддаться «ловушкам». Делается вывод о том, что сказочная проблемная ситуация соединяет эмоциональную мотивацию, познавательную задачу и самоконтроль.*

Ключевые слова: *произвольное внимание, дети 5–6 лет, старший дошкольный возраст, сказочная проблемная ситуация, отвлекающие стимулы, самоконтроль.*

В старшем дошкольном возрасте произвольное внимание становится одним из важных условий подготовки ребёнка к школьному обучению. Оно проявляется не только в умении дольше слушать взрослого, а в способности удерживать цель, помнить инструкцию, выбирать главное, тормозить импульсивную реакцию и проверять результат. Поэтому развитие внимания нельзя сводить к однотипным упражнениям. Ребёнку важно понимать, зачем он действует внимательно и как можно вернуться к задаче, если его что-то отвлекло.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования ориентирует педагогов на развитие самостоятельности, инициативности, познавательной активности и предпосылок учебной деятельности. Федеральная образовательная программа дошкольного образования подчёркивает значение игровой, речевой и познавательной активности. В этом контексте продуктивны формы работы, где внимание развивается внутри эмоционально понятной деятельности. Одной из таких форм является сказочная проблемная ситуация.

Сказочная проблемная ситуация отличается от обычного упражнения тем, что задание включается в сюжет. Ребёнок не просто находит нужную карточку, а помогает герою выбрать безопасную дорогу; не просто зачёркивает лишнее, а спасает волшебную карту от ошибочных знаков; не просто слушает инструкцию, а выполняет просьбу персонажа. Внимательность становится не формальным требованием взрослого, а условием успешной помощи герою.

Произвольное внимание формируется постепенно. Сначала взрослый задаёт внешнюю структуру: показывает цель, проговаривает правило, помогает выделить главный признак. Затем ребёнок удерживает инструкцию с помощью речи: «сначала найду зелёные ключи, потом проверю, нет ли лишних». Позднее эта речь частично переходит во внутренний план, и ребёнок уже способен остановиться, вспомнить правило и исправить ошибку. Сюжет усиливает этот процесс, потому что правило становится частью истории.

Особое значение имеют задания на преодоление отвлекающих стимулов. В повседневной жизни ребёнок сталкивается с конкуренцией раздражителей: яркая игрушка отвлекает от инструкции, громкий звук прерывает действие, красивая деталь оказывается сильнее поставленной цели. Если педагог вводит такие стимулы в безопасную сказочную ситуацию, ребёнок учится справляться с отвлечением. Например, в задании «Письмо от лесного почтальона» нужно найти только конверты с дубовым листом, хотя рядом лежат более яркие конверты со звёздами и животными.

Содержание заданий может строиться вокруг трёх групп трудностей. Первая связана с удержанием инструкции: ребёнку нужно помнить, что именно сделать и в какой последовательности. Вторая связана с переключением внимания: сначала действует одно правило, затем после сигнала – другое. Третья связана с торможением импульсивной реакции: ребёнок должен не хватать привлекательный предмет сразу, а дождаться условного знака или проверить соответствие правилу.

Педагогическая ценность таких ситуаций заключается в том, что они позволяют развивать внимание без прямого давления. Взрослый не говорит ребёнку: «ты невнимательный», а вводит его в ситуацию выбора, где внимательность становится способом решения проблемы. Например, в истории «Лабиринт для сонного дракончика» дети получают карту, на которой есть правильные и ложные стрелки. Ложные стрелки ярче, но ведут к тупику. Чтобы провести дракончика домой, ребёнок должен ориентироваться не на яркость, а на условный знак.

Не менее важно развивать устойчивость внимания. Для ребёнка 5–6 лет трудность часто состоит не в том, чтобы начать задание, а в том, чтобы не потерять цель после нескольких действий. Поэтому сказочное задание должно иметь небольшую внутреннюю динамику. Например, дети помогают Белочке разложить запасы по кладовым: сначала сортируют карточки по признаку, затем «ветер» смешивает часть карточек, после чего нужно найти ошибки.

Задания необходимо подбирать с учётом возрастных возможностей детей. Если отвлекающих элементов слишком много, ребёнок быстро теряет чувство успешности и начинает

угадывать. Если их слишком мало, задание превращается в простое узнавание. Оптимальна ситуация умеренной трудности, когда ребёнок может ошибиться, но при поддержке взрослого способен обнаружить и исправить ошибку. Вопросы педагога «что нас запутало?» и «как проверить ещё раз?» переводят внимание ребёнка в осознанный план.

Важным условием эффективности является речевое сопровождение. Старший дошкольник нуждается в том, чтобы правило было не только услышано, но и проговорено. Перед выполнением задания педагог предлагает повторить условие своими словами: «Мы ищем не самые красивые кристаллы, а только те, на которых две полоски». После выполнения ребёнок объясняет, как он проверял себя. Такое проговаривание развивает регулятивную функцию речи.

Сказочный сюжет должен сохранять эмоциональную безопасность. Более продуктивны не тревожные истории с наказанием героя, а сюжеты помощи, заботы, расследования и восстановления порядка. Дети могут помогать рассеянному художнику найти нужные краски, маленькому гному – собрать инструменты, почтальону – доставить письма. В таких историях есть проблемность, но она не разрушает спокойное состояние ребёнка.

Практическая работа может включать введение героя и проблемы, выделение правила, выполнение задания, самопроверку и обсуждение способа действия. Например, в ситуации «В волшебной библиотеке перепутались страницы» дети ищут страницы только с определённым символом и не обращают внимания на картинки-обманки. После выполнения они сверяют результат с правилом и объясняют ошибки. В конце педагог фиксирует способ: «Мы помогли потому, что помнили знак и проверяли себя».

Примером может служить занятие «Тайная тропа к замку внимания». На первой станции дети выбирают карточки с определённым сочетанием формы и цвета. На второй появляются отвлекающие карточки: они крупнее и ярче, но не соответствуют условию. На третьей правило меняется после звукового сигнала. На четвёртой дети сами находят ошибку в готовом ряду. Такое занятие развивает концентрацию, избирательность, переключаемость и самоконтроль.

Важно не превращать сказочное задание в соревнование на скорость. Быстрое выполнение не всегда говорит о сформированности внимания: ребёнок может угадывать, действовать импульсивно или копировать ответ сверстника. В работе над произвольным вниманием важнее качество ориентировки и проверки, поэтому полезны спокойный темп, индивидуальные карточки и вопросы на объяснение выбора.

Сказочные проблемные ситуации можно использовать не только на занятиях, но и в режимных моментах. Во время подготовки к прогулке дети могут «проверить сундучок путешественника» и выбрать предметы по условию погоды. В книжном уголке можно предложить задание «найди страницу, где герой сделал правильный выбор». Так развитие внимания становится регулярным и естественным.

Таким образом, сказочные проблемные ситуации и задания на преодоление отвлекающих стимулов обладают значительным развивающим потенциалом. Они объединяют эмоциональную включённость, игровое правило, познавательную задачу и самопроверку. Ребёнок учится видеть главное, удерживать инструкцию, сопротивляться отвлекающим признакам, переключаться между правилами и осознавать способ собственного действия. В результате произвольное внимание формируется как компонент самостоятельности, готовности к обучению и осмысленного поведения дошкольника.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Национальное образование, 2019. – 368 с.

2. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе / Н.И. Гуткина. – СПб.: Питер, 2020. – 208 с.

3. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология / Г.А. Урунтаева. – М.: Академия, 2019. – 336 с.

4. Федеральная образовательная программа дошкольного образования: утв. Приказом Министерства просвещения РФ от 25.11.2022 №1028.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 17.10.2013 №1155.
6. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М.: Владос, 2018. – 360 с.

Чубарев Илья Вячеславович
студент
АНО ПО «Социально-технологический колледж»
г. Тула, Тульская область

ИГРА В ПОВСЕДНЕВНОСТИ СОВРЕМЕННОГО РЕБЕНКА: ТРАНСФОРМАЦИЯ СМЫСЛОВ И ВЫЗОВЫ ДЛЯ ИГРОВОЙ КУЛЬТУРЫ

Аннотация: *в статье анализируются структурные и смысловые изменения детской игры под влиянием цифровизации, интенсификации образовательных практик и трансформации семейного досуга. Автор рассматривает переход от классической ролевой игры к симулятивным и клиповым игровым форматам, выявляя ключевые вызовы для игровой культуры: утрату транзитивности, редукцию воображения и атомизацию игрового сообщества. На основе сравнительного анализа предлагается периодизация изменений игровой повседневности, а также обосновывается необходимость педагогического сопровождения игры как культурного феномена.*

Ключевые слова: *детская игра, игровая культура, цифровая социализация, трансформация смыслов, ролевая игра, повседневность.*

Игра традиционно рассматривается в психологии и педагогике как ведущая деятельность дошкольного возраста и значимый фактор развития на всех этапах детства [3]. Однако стремительное изменение социокультурной среды в последние два десятилетия привело к тому, что классические формы игры – сюжетно-ролевая, режиссерская, игра с правилами – уступают место новым, гибридным или редуцированным вариантам. Повседневность современного ребенка оказывается насыщена цифровыми стимулами, структурированными занятиями и ранним академическим обучением, что неизбежно трансформирует смыслы, которые ребенок вкладывает в игру, и ставит под вопрос устойчивость традиционной игровой культуры.

Цель данной работы – выявить основные направления трансформации смыслов детской игры в современной повседневности и охарактеризовать вызовы, с которыми сталкивается игровая культура как система норм, практик и межпоколенческой передачи игрового опыта.

Основная часть. Изменение топоса и времени игры. Если в индустриальном и постиндустриальном обществе игра ребенка была преимущественно локализована во дворе, детском саду или школьной перемене, то сегодня ее пространство все чаще смещается в виртуальную среду и ограниченное пространство квартиры. Социологические исследования фиксируют снижение среднего времени спонтанной уличной игры с 3–4 часов в день (1980–1990-е годы) до менее чем 1 часа у современных детей в крупных городах [4]. При этом игра не исчезает, но меняет свою временную структуру: она становится фрагментарной, прерываемой, встроенной в расписание дополнительных занятий. Трансформируется и смысл «свободного времени»: оно все чаще воспринимается детьми как пауза между обязательными активностями, а не как пространство для саморазвертывания игры.

Смысловой сдвиг: от проживания роли к управлению симуляцией. В классической психологии игра понималась как деятельность, в которой ребенок воссоздает социальные отношения взрослых, присваивая себе их функции в воображаемой ситуации [1]. Сюжетно-ролевая игра строилась на символическом замещении, развитии замысла и гибком переозначивании предметов. Современные дети, активно использующие цифровые устройства, все чаще предпочитают игры с заданными правилами, алгоритмами и визуальными рядами (компьютерные игры, игры по готовым сценариям в мобильных приложениях). Смысл смещается от

«проживания» и «творения» к «управлению» и «реагированию». Ребенок не придумывает сюжет, а выбирает одну из предложенных стратегий; не перевоплощается в другого, а манипулирует аватаром. Это приводит к редукции воображения как способности создавать и удерживать внутренний, не опосредованный внешними образами мир [6].

Изменение игрового сообщества. Традиционная игровая культура была по преимуществу коллективной: правила, сюжеты и игровые роли вырабатывались и передавались в смешанных по возрасту дворовых группах. Сегодня игра все чаще оказывается индивидуальной либо опосредованной цифровыми платформами. Совместная игра в Minecraft или Roblox номинально предполагает взаимодействие, однако оно редуцировано до функционального обмена действиями и лишено телесного со-присутствия, эмоционального заражения и спонтанной корректировки правил «здесь и сейчас». Возникает феномен «параллельной игры» даже в физическом пространстве, когда дети сидят рядом, но каждый играет в свой гаджет [2]. Утрачивается институт старших детей как носителей игровой традиции – передача игрового фольклора (считалок, дразнилок, правил классиков или казаков-разбойников) нарушается.

Вызовы для игровой культуры. Игровая культура как совокупность игровых практик, норм, артефактов и ценностей, транслируемых от поколения к поколению, оказывается перед лицом нескольких серьезных вызовов.

Первый вызов – утрата транзитивности. Классическая игра создавала «переходное пространство» между внутренним миром ребенка и внешней реальностью, где возможно экспериментирование с социальными ролями и аффектами [5]. Цифровая игра с ее жесткой сценарностью и алгоритмической обратной связью снижает потенциал такого экспериментирования.

Второй вызов – коммодификация игры. Игровое время и пространство все чаще становятся объектом монетизации: приложения требуют покупок, платформы собирают данные, а готовые игрушки и цифровые миры диктуют ребенку заранее спроектированные сценарии. Игра перестает быть самоценной деятельностью и превращается в потребление.

Третий вызов – разрыв между поколенческими игровыми компетенциями. Взрослые зачастую не понимают смыслов современных цифровых игр и пытаются либо запрещать их, либо замещать традиционными формами без учета изменившегося контекста. Это приводит к конфликту «игровых миров» и потере взрослого как посредника в освоении игровой культуры.

В таблице 1 представлены сравнительные характеристики традиционной и современной игровой повседневности по ключевым параметрам.

Таблица 1

Сравнительный анализ параметров игры в традиционной и современной детской повседневности

Параметр	Традиционная модель (1970–1990-е гг.)	Современная модель (2010–2020-е гг.)
Доминирующий тип игры	Сюжетно-ролевая, игра с правилами, подвижная	Цифровая (симуляции, стратегии, «песочницы»), гибридная
Пространство	Двор, улица, комната (как вторичное пространство)	Квартира, экран (планшет, телефон, компьютер)
Социальный контекст	Группа смешанного возраста, дворовое сообщество	Индивидуальная игра или удаленное взаимодействие в сети
Роль взрослого	Номинальный контроль, предоставление предметной среды	Организатор, ограничитель, часто – участник (вынужденный)
Смысл игры	Проживание социальных ролей, творчество, проверка границ	Достижение результата (уровень, награда), релаксация, снятие скуки

Окончание таблицы 1

Параметр	Традиционная модель (1970–1990-е гг.)	Современная модель (2010–2020-е гг.)
Воображение	Высокое (замещение, придумывание сюжета)	Низкое или опосредованное (следование визуальному ряду и правилам)
Передача игровой традиции	Горизонтальная (от старших детей к младшим)	Вертикальная (от взрослых, но с разрывом), через ютуб-блогеров

Таким образом, смысл игры для современного ребенка все чаще связывается не с процессом и проживанием, а с результатом, управлением и контролем над виртуальной ситуацией. Это ставит под угрозу развитие тех психологических новообразований, которые традиционно обеспечивала игра: децентрации, произвольности, внутреннего плана действия.

Трансформация игры в повседневности современного ребенка не является линейным процессом «упадка» или «деградации», однако она порождает качественно новые вызовы для игровой культуры. Среди них – утрата транзитивности игрового пространства, коммодификация игровой деятельности и разрыв межпоколенческой передачи игрового опыта. В ответ на эти вызовы необходима не ностальгическая реставрация «игры во дворе», а разработка педагогических стратегий сопровождения детской игры в условиях гибридной реальности. Это включает в себя обучение взрослых анализу цифровых игр, создание смешанных (физически-виртуальных) игровых сред и целенаправленное восстановление горизонтальных игровых сообществ в безопасном городском пространстве. Без понимания новых смыслов, которые дети вкладывают в игру, попытки сохранить игровую культуру обречены на ритуализацию и отрыв от реальных потребностей ребенка.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л.С. Выготский // Вопросы психологии. – 1966. – №6. – С. 62–76. EDN OWVTDS

2. Иванова Н.В. Трансформация детской игры в цифровую эпоху: социокультурный аспект / Н.В. Иванова // Вестник Московского университета. Серия 18. Социология и политология. – 2021. – Т. 27. №2. – С. 89–107.

3. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – 2-е изд. – М.: Владос, 1999. – 360 с.

4. Gray P. The decline of play and the rise of psychopathology in children and adolescents // American Journal of Play. 2011. Vol. 3. No. 4. Pp. 443–463.

5. Winnicott D.W. Playing and Reality. London: Tavistock Publications, 1971. 156 p.

6. Learning through play: a review of the evidence / J.M. Zosh, E.J. Hopkins, H. Jensen [et al.]. LEGO Fonden, 2017. 40 p.

РОССИЙСКИЕ И МЕЖДУНАРОДНЫЕ ПРАКТИКИ И ОПЫТ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Александрова Наталья Сергеевна
д-р пед. наук, профессор
ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»
г. Киров, Кировская область

ТЕОРИИ ОДАРЕННОСТИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ, ХАРАКТЕРИСТИКА И СПЕЦИФИКА ДЕТЕЙ

Аннотация: *в статье раскрываются понимание основных определений «одарённость» «талант», «высокая успеваемость», «гениальность». Выражено авторское отношение к видам и формам одарённости: академическая, интеллектуальная, творческая, художественная, социальная (лидерская), психомоторная; явная и скрытая (латентная) одарённость. Охарактеризованы выявление и диагностирование одаренности детей на принципах комплексного подхода и психолого-педагогическом сопровождении, риски и трудности организации этого процесса. Методы исследования: анализ, синтез, обобщение. результат: систематизация исследований по развитию одаренности детей как педагогическому феномену.*

Ключевые слова: *одаренность, характеристика одаренности, семья и образовательная среда, подходы к развитию одаренности.*

Актуальность темы развития одаренности детей в современном образовательном контексте (ФГОС, Рабочая концепция одаренности, национальные проекты, цифровизация) не вызывает сомнений. Связь развития одарённости с прогрессом в интеллектуальной и инновационной сферы также нельзя отрицать: технологический прорыв страны будет определяться качеством подготовки детей и развитием их способностей. Поэтому обоснование важности изучения одаренности необходимо рассматривать в контексте потребностей общества в творческих, неординарных личностях.

Цель и задачи статьи заключаются в чётком рабочем определение «одарённости» и отличие его от «таланта», «высокой успеваемости», «гениальности».

В статье мы будем придерживаться общепринятого понимания «одаренность» как системное, развивающееся качество психики, обеспечивающее возможность достижения более высоких результатов в деятельности.

Для начала рассмотрим теоретические основы одаренности.

Краткий исторический экскурс, представленный в трудах З. Фрейда, Л.С. Выготского, Дж. Гилфорда, Дж. Рензулли и современных российских учёных (Е.И. Емельянова [4], А.И. Савенков [8] и др.).

Современные подходы к развитию одаренности детей чаще всего рассматривают ее развитие через мультифакторную модель Дж. Рензулли, развивающую одарённость, с позиций контекстуального подхода. Одарённость не статична, она формируется в взаимодействии с средой.

Как известно, в научной литературе определены виды и формы одарённости (Л.С. Выготский [3], Е.Д. Бурцева [2]]: академическая, интеллектуальная, творческая, художественная, социальная (лидерская), психомоторная; явная и скрытая (латентная) одарённость.

Приведем пример обобщенной характеристики одаренного ребенка по работам Д.Б. Богоявленской [1], Н.С. Лейтеса [5].

Характеристика когнитивной сферы: ранняя речь, богатый словарный запас, отличная память; высокая любознательность, способность к абстрактному мышлению; упорство в области интересов, длительная концентрация внимания.

Характеристика эмоционально-личностной сферы: обострённое чувство справедливости, высокие требования к себе; яркое воображение, склонность к фантазированию; перфекционизм, чувствительность к критике; развитое чувство юмора как механизм психологической защиты.

Характеристика физических особенностей: высокий энергетический уровень; тонкая моторная координация (иногда с отставанием в практических навыках).

Отметим такие категории одарённых детей, которых часто не замечают педагоги и родители: высокоодарённые дети (IQ 160–200) – риск социальной изоляции; «недостиженцы» – высокий интеллект при низкой успеваемости; дети с особенностями развития – одарённость может маскироваться нарушениями; дети из неблагополучных сред – одарённость остаётся нераспознанной из-за социальных факторов.

Для выявления и диагностирования одаренности детей ученые предлагают применять комплексный подход: тесты (вербальные, невербальные, креативные), наблюдение, портфолио, экспертные оценки педагогов/психологов. Причем не отрицается роль динамической диагностики (оценка прогресса, а не только «снимка») при соблюдении этических норм: избежание навешивания ярлыков, конфиденциальность, инклюзивность.

Причем, при организации методов выявления и диагностики важно иметь ввиду, что недостаточно одноразового тестирования: одаренность – динамическое явление; осуществление комплексного подхода: наблюдение, экспертная оценка, анализ продуктов деятельности; применение психодиагностических методик: «Карта одаренности» (А.И. Савенков [8]), опросники, проективные методы.

Процесс развития одаренности предлагается обеспечивать при психолого-педагогическом сопровождении: индивидуальные образовательные маршруты и гибкое планирование, методы обогащения (enrichment) и ускорения (acceleration) с учетом их плюсов, рисков и условий применения, развития метапредметных компетенций, эмоционального интеллекта, саморегуляции и устойчивости к фрустрации.

Особую роль в развитии одаренности детей, считают Т.Б. Пасько ([6], М.С. Рыбакова и В.Т. Кудрявцев [7], О.М. Якимова и Н.С. Александрова [9] имеет семья и образовательная среда. В частности, стили родительского поведения: поддерживающий, но не гиперконтролирующий или попустительский; взаимодействие «школа – семья – учреждения дополнительного образования» (центры типа «Сириус», олимпиадные школы, научные кружки) с целью создать такую среду, где одарённость раскрывается, а не «сгорает».

Мы не исключаем, что в организации этой работы могут возникнуть риски и типичные проблемы. Перечислим их: перфекционизм, страх ошибки, эмоциональное выгорание; социальная изоляция, буллинг, трудности в коммуникации со сверстниками; неравенство в доступе к ресурсам (региональные, финансовые, культурные барьеры); развенчание мифов: «одарённые дети учатся сами», «им не нужна поддержка», «одарённость = гарантия успеха»; несоответствие школьной программы возможностям ребёнка → скука, потеря мотивации; диссинхрония развития: интеллектуальное опережение при эмоциональной незрелости; социальные трудности: непонимание сверстников, завышенные ожидания взрослых; риск «угасания» способностей без своевременной поддержки.

Таким образом, необходим системный, личностно-ориентированный подход к одарённым детям, учитывающий как их сильные стороны, так и уязвимость. Одаренность – не статичный «дар», а развивающийся потенциал, требующий благоприятных условий для реализации. Создание развивающей среды, учитывающей индивидуальные потребности; подготовка педагогов для работы с одарёнными детьми; психолого-педагогическое сопровождение на всех этапах развития одаренных детей; важность поддержки не только «явно одарённых», но и детей с потенциальной одаренностью – это важные направления в организации работы по развитию одаренности детей.

Список литературы

1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей / Д.Б. Богоявленская. – М.: Академия, 2002.

2. Бурцева Е.Д. Классификация видов одарённости как основа своевременного выявления одарённых учащихся / Е.Д. Бурцева // Технолого-экономическое образование. – 2020. – №13. – С. 6–11. EDN ODKQWR

3. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: АСТ, 2020.

4. Емельянова И.Е. Понятие «одарённость» в психолого-педагогической литературе / И.Е. Емельянова // Вестник ЮУрГГПУ. – 2011.

5. Лейтес Н.С. Возрастная одарённость и индивидуальные различия: избр. труды / Н.С. Лейтес. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2008.

6. Пасько Т.Б. Система поиска и поддержки одарённых школьников в рамках реализации ФГОС / Т.Б. Пасько // Одарённый ребёнок. – 2016. – №1. – С. 49–55.

7. Рыбакова М.С. Роль семьи в развитии детской одарённости: деструктивное и позитивное влияние / М.С. Рыбакова, В.Т. Кудрявцев // Скиф. – 2020. – №11 (51). – С. 284–288. EDN OXGENG

8. Савенков А.И. Развитие детской одаренности в условиях образования: дис. … д-ра наук / А.И. Савенков. – М., 2002. EDN NMBZKN

9. Якимова О.М. Специфика взаимодействия родителей и одарённых детей / О.М. Якимова, Н.С. Александрова // Инновации. Наука. Образование. – 2020. – №22. – С. 1677–1682. EDN PEUXWK

Ананикова Виктория Викторовна
канд. психол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»
г. Москва

DOI 10.31483/r-156407

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРАКТИКИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: *в статье рассматривается соотношение ряда фундаментальных отраслей психологии, исследующих развитие психики, условия и закономерности психического развития на разных этапах онтогенеза, возрастные и индивидуальные особенности психического развития в детском возрасте. Уточняется связь между детской и педагогической психологией в контексте перехода от теории к практике. Представлены методы и основные правила изучения воспитателем психического развития ребенка в детском саду. Анализируется значимость психологии в подготовке и повышении квалификации воспитателей для адекватной и эффективной организации ими обучения и воспитания детей дошкольного возраста.*

Ключевые слова: *психология развития, генетическая психология, возраст, возрастная психология, детская психология, дошкольное детство, педагогическая психология, обучение, воспитание, развитие, методы изучения психического развития, правила изучения психического развития, воспитатель, психологическая характеристика.*

К числу наиболее важных условий успешного проведения воспитательной работы и организации обучения в детском саду следует отнести анализ общих закономерностей психического развития детей, а также индивидуальных когнитивных и эмоциональных особенностей воспитанников, их склонностей и интересов. Установить сущность этих условий – приоритетная задача детской психологии. При этом детская психология направлена не столько на то, чтобы найти и указать все те условия (привести список условий), которые влияют на психическое развитие, сколько на выявление сути их влияния [3, с. 10]. Ключевым становится исследование того, какое влияние оказывают различные условия на ребенка в плане его перехода с одного этапа развития на другой. Детская психология является основополагающим разделом возрастной психологии и значимой частью психологии развития [4].

Такие отрасли психологии, как «психология развития» (генетическая психология) и «возрастная психология» очень близки и нередко их используют как синонимы, но не стоит забывать, что между ними имеется различие и есть преемственность. И.М. Сеченов отмечал,

что основными для психологии служат вопросы: о происхождении того или другого психологического движения, проявляющегося чувством, ощущением, представлением, невольным или произвольным движением; о происхождении и протекании тех процессов, результатом которых является мысль [9]. Исторически сложилось так, что именно психология развития или генетическая психология (от греч. Γένεσις, лат. Genesis – происхождение) занимается изучением проблемы возникновения и развития психических процессов, опираясь при этом на результаты исследований, участниками которых выступили как дети, так и взрослые люди. В настоящее время, психология развития представляет собой совокупность дисциплин (эволюционная психология, психогенетика, психофизиология и др.), исследующих становление и переход психических явлений от одного уровня к другому, сопровождающийся качественными изменениями, совершенствованием имеющихся механизмов и структур, появлением новых систем. Возрастная психология имеет дело с особой единицей анализа – возрастом, или периодом развития (это не календарная дата и не сумма каких-либо признаков). По определению Л.С. Выготского, возраст – это относительно замкнутый цикл развития, отличающийся собственной структурой, динамикой и продолжительностью, связанной с внутренним содержанием [9, с. 20]. Понятие возраста многоаспектно, в нем выделяют: хронологический (паспортный, календарный), биологический, психологический и социальный возраст. Календарный возраст – фон, на котором происходит процесс психического развития ребенка, становление его личности, т.е. раскрывается психологический возраст. Возрастная психология фокусирует внимание на изучении психических изменений человека в связи с его возрастом, что позволяет формировать «нормативную карту» (какой возраст, аспект возраста – какие проявления в нем соответствуют статистической норме) и незаменимо для диагностики отклонений в развитии и поведении [5].

Таким образом, психология развития – понятие более широкое, а возрастная психология – её неотъемлемая часть [5]. Для сопоставления «психологии развития» (генетической психология) и «возрастной психологии» можно рассмотреть аналогию, согласно которой психология развития как, например, климатология или метеорология изучает изменения состояния системы и не сводит всё к одному участку или времени (территории – сезону / возрасту), а возрастная психология как фенология (от греч. φαινόμενα – явления, сезонные явления природы) изучает календарь природы. Здесь возраст выступает как своеобразный сезон и для каждого сезона (весна, лето, осень, зима/ детство, отрочество, юность и т. д.) выделены определяющие его признаки.

Детская психология, наряду с другими науками (педагогикой, педиатрией и др.), изучает ребенка, но имеет свой особый предмет, в качестве которого выступает психическое развитие на ранних этапах онтогенеза, на протяжении дошкольного детства, т. е. первых 7 лет жизни – от рождения до поступления в школу [3; 4]. Детская психология изучает специфику психической жизни ребенка и закономерности психического развития в детском возрасте, выявляет психологическое содержание каждого периода дошкольного детства и особенности психического развития типичные для большинства детей этого возраста, анализирует условия и закономерности перехода от стадии к стадии, от одного возрастного периода к другому. В детской психологии исследуются не столько психические процессы и качества сами по себе, сколько законы их возникновения и становления в детском возрасте [4].

Для сопоставления «возрастной психологии» и «детской психологии» можно также рассмотреть аналогию, согласно которой возрастная психология выступает как карта всего жизненного пути человека, а детская психология представляет собой часть этой карты (детство), прорисованную очень детально (план крупного масштаба). При отсутствии этой части остальная карта будет неточной, как и без общей карты утрачивается представление о связи отправной точки (стартовой) и финишной. Иными словами, нужна и целая карта, и ее фрагмент, в ином случае упускается то, что именно детство во многом определяет последующую жизнь человека.

Детская психология является фундаментом прикладных (например, педагогической психологии) и практических отраслей психологии [4]. Педагогическая психология – отрасль психологии, изучающая природу и закономерности процесса учения, обучения и воспитания. Если обучение ориентировано на организацию совместной деятельности и создание условий для освоения подрастающим поколением социокультурного опыта предыдущих поколений, то учение предполагает индивидуальное (самостоятельное) освоение этого опыта. Процесс обучения – это развитие опыта личности (знаний, умений, навыков и привычек), а воспитание – это развитие направленности личности [6; 7]. В свою очередь, содержание развития личности связано изменением палитры всех психических процессов [8]. Несомненно, что правильная организация обучения и воспитания дошкольников невозможна без знания особенностей психики ребенка на ранних этапах онтогенеза, которые дает детская психология. Без понимания возможностей ребенка (и границ этих возможностей) на разных этапах детства нельзя разработать адекватные и эффективные методы обучения и воспитания детей. Талызина Н.Ф. подчеркивает, что центральное место в педагогической психологии занимает изучение условий, дающих наибольший эффект развития [10, с. 11]. В целом педагогическая психология ориентирована на изучение: общих вопросов процесса учения (структуры, характеристик, закономерностей протекания) и его особенностей (возрастных и индивидуальных). Итак, педагогическая психология представляет собой прикладную ветвь психологии, цель которой – использовать достижения фундаментальных отраслей психологии для разработки и обоснования методов обучения и воспитания детей в различных возрастах, для совершенствования педагогической практики в целом [1, с. 17].

В продолжение представленных выше аналогий, при сопоставлении «детской психологии» и «педагогической психологи», первую рассмотрим также, как часть общей карты жизненного пути (онтогенеза), вторую – как маршрутизатор или путеводитель, отражающий рекомендации (о безопасном и эффективном прохождении предполагаемого пути). Можно также рассмотреть аналогию, согласно которой детская психология подобно ботанике фокусирует внимание на самом организме (его строении, фазах роста, потребностях), а педагогическая психология, в этом случае, подобно растениеводству подбирает наиболее совершенные приёмы их выращивания, ухода за ними, чтобы получить хороший результат и сохранить организм здоровым. Таким образом, детская психология исследует «что» развивается, а педагогическая психология – «как» этому развитию помочь через обучение и воспитание. Первая без связи со второй останется преимущественно теорией, а если вторая проигнорирует первую, то практика будет идти вслепую. Зимняя И.А. подчеркивает, что возрастная и педагогическая психология наиболее тесно связаны между собой. Возрастная психология изучает возрастную динамику психики человека, а педагогическая – условия и факторы формирования психических новообразований под воздействием образования [2, с. 5].

Воспитателю и другим работникам детского сада (например, музыкальному руководителю, инструктору по физической культуре) следует знать основы детской и педагогической психологии, так как они предостерегают от многих ошибок в воспитании. Точное знание общих закономерностей психического развития детей, причин и условий развития, а также возрастных этапов, необходимы как для правильного установления контакта с детьми, так и для изучения индивидуальных особенностей детей и руководства их развитием. Исходя из этих знаний, воспитатель выявит, на что именно, на какие проявления ребенка (в развитии отдельных детей) следует обращать внимание в первую очередь. Эти проявления служат основой как в выдвигаемых воспитателем предположениях о первопричинах, вызвавших те или иные отклонения, так и в плане поиска пути воспитательного воздействия, направленного на ликвидацию выявленных отклонений [3, с. 10].

Воспитатель взаимодействует с детьми продолжительное время, его присутствие для детей становится обычным и не нарушает привычного течения их жизни, поэтому он имеет возможность изучать их в естественных условиях. Как отмечает В.С. Мухина, заметить многое в поведении ребенка и составить о нем определенное мнение воспитатель может и без

специального намерения что-либо изучить. Однако такое мнение редко бывает верным более чем наполовину, поэтому обязательным условием изучения ребенка является четкая постановка цели [3, с. 22]. Так, разные стороны развития ребенка следует изучать поочередно, а не одновременно (сначала уровень развития эмоционально-волевой сферы, затем когнитивной сферы, далее особенности его взаимоотношений с другими детьми и т. п.). В условиях детского сада для изучения индивидуальных особенностей воспитанников рекомендуется использовать ряд взаимосвязанных методов – наблюдения, беседы, изучения продуктов деятельности, эксперимента и тестирования. В.С. Мухина подчеркивает, что эти методы не следует разделять: только наблюдать, только беседовать, только тестировать и т. п. [3]. Один метод следует гармонично сочетать с другим. Наблюдение представляет первооснову изучения ребенка в детском саду, но в процесс наблюдения могут быть включены и экспериментальные приемы (например, в виде задания, которое дают на занятиях всей группе). Не следует превращать беседу в самостоятельное «мероприятие», значительно лучше, когда вопросы задают ребенку в связи с выполняемыми в данный момент действиями. должны только уточнять и дополнять знания, полученные при помощи наблюдения. В процесс наблюдения могут быть включены и экспериментальные приемы (например, в виде задания, которое дают на занятиях всей группе). По возможности следует подробно записывать действия и высказывания ребенка, относящиеся к интересующей стороне развития ребенка, которую в данный момент изучает наблюдатель (например, воспитатель). Важно соблюдать правила: результаты наблюдения нужно фиксировать сразу или стараться сделать это как можно быстрее (обязательно в тот же день); наблюдение должно проходить в разных ситуациях – на занятиях, при выполнении режимных моментов, во время свободной игры и на прогулке, ведь ребенок может проявлять себя по-разному в зависимости от обстановки; ответы ребенка не являются исключительным источником знаний о нем, они выступают как уточнение и дополнение знаний, полученных при помощи наблюдения; полное представление о развитии ребенка нельзя получить, ограничиваясь только данными изучения его в детском саду; следует ознакомиться с условиями воспитания и особенностями поведения ребенка в семье, подробно расспросив об этом родителей; отделять действительные проявления поведения ребенка (воспитанника) от их истолкования наблюдателем (воспитателем или родителем). Существенный вклад в изучении детей в детском саду вносят массовые методы обследования (методы, применяемые для проведения мониторинга в группе) – метод тестов и социометрический метод. Применение указанных методов и последующая интерпретация (аналитика) полученных результатов требует обязательного руководства со стороны специалистов – психологов [3, с. 24].

По итогам изучения развития ребенка воспитатель самостоятельно или совместно с психологом может подготовить характеристику развития ребенка (психологическую характеристику). При её подготовке воспитателю необходимо обратить особое внимание на классификацию разных сторон развития, которую дает детская психология и смежные с ней отрасли [4]. Как писал Эльконин Д.Б., частные особенности процесса формирования индивидуальных особенностей ребенка могут быть верно поняты только в свете правильных представлений об общих закономерностях развития психики детей [11, с. 14].

Таким образом, сегодня не утратило своей актуальности и практической значимости включение рассмотренных выше отраслей психологии (в качестве обязательных учебных дисциплин) в программы профессионального обучения, переподготовки и повышения квалификации воспитателей и других работников детского сада, непосредственно взаимодействующих с детьми. Изучение основ психологии необходимо воспитателям для последующей адекватной, эффективной организации ими процессов обучения и воспитания дошколят и продуктивного взаимодействия с родителями.

Список литературы

1. Айсмонтас Б.Б. Педагогическая психология: учебник для вузов / Б.Б. Айсмонтас. – М.: Юрайт, 2022. – 483 с.

2. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. 2-е изд., доп., испр. и перераб. / И.А. Зимняя. – М.: Логос, 2000. – 384 с.

3. Мухина В.С. Психология дошкольника: учебное пособие для педагогических институтов и педагогических училищ / В.С. Мухина; под ред. Л.А. Венгера. – М.: Просвещение, 1975. – 239 с.

4. Мухина В.С. Детская психология: учеб. для студентов пед. ин-тов / В.С. Мухина; под ред. Л.А. Венгера. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1985. – 272 с.

5. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям / В.С. Мухина. – 9-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2004. – 452 с.

6. Новиков А.М. Что такое обучение? / А.М. Новиков // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2010. – №2. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/chto-takoe-obuchenie (дата обращения: 26.03.2026). – EDN MUWEGF.

7. Новиков А.М. Что такое воспитание? / А.М. Новиков // Эксперимент и инновации в школе. – 2010. – №2. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/chto-takoe-vospitanie (дата обращения: 26.03.2026).

8. Новиков А.М. Что такое развитие? / А.М. Новиков // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2010. – №3. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/chto-takoe-razvitie (дата обращения: 26.03.2026). – EDN MUVQGJ.

9. Обухова Л.Ф. Возрастная психология: учебник для вузов / Л.Ф. Обухова. – М.: Юрайт, 2024. – 411 с.

10. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология: учеб. пособие / Н.Ф. Талызина. – М.: Академия, 1998. – 288 с.

11. Эльконин Д.Б. Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д.Б. Эльконин; ред.-сост. Б.Д. Эльконин. – 4-е изд., стер. – М.: Академия, 2007. – 384 с. – EDN QXRAFD.

Берендеева Татьяна Алексеевна
бакалавр, студентка
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПОНИМАНИЯ ЮМОРА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ДОУ

Аннотация: *в статье рассматриваются педагогические условия развития понимания юмора у детей старшего дошкольного возраста в образовательной среде дошкольной образовательной организации. Раскрывается значение юмора как средства эмоционального благополучия, речевого развития, социального взаимодействия и формирования доброжелательных отношений между детьми. Особое внимание уделяется роли педагога, созданию эмоционально безопасной атмосферы, использованию художественной литературы, фольклора, игровых ситуаций, речевых упражнений и совместного обсуждения комических ситуаций. Обосновывается необходимость разграничения доброжелательного юмора и насмешки, поскольку для дошкольника важно не только научиться замечать смешное, но и понимать границы допустимого в общении. Делается вывод о том, что развитие понимания юмора требует целенаправленной педагогической организации, интеграции разных образовательных областей и учета возрастных особенностей старших дошкольников.*

Ключевые слова: *старшие дошкольники, юмор, чувство юмора, понимание комического, педагогические условия, образовательная среда ДОУ, речевое развитие, игровая деятельность, художественная литература.*

Современное дошкольное образование ориентировано на целостное развитие личности ребенка, поэтому педагогическая работа в ДОУ не может ограничиваться формированием отдельных знаний и навыков. Важным направлением становится развитие эмоциональной отзывчивости, коммуникативной культуры, речевого творчества, воображения и способности ребенка понимать социальный смысл происходящего. В данном контексте особую значимость приобретает развитие понимания юмора у детей старшего дошкольного возраста.

Юмор выступает не только как элемент развлечения, но и как сложный способ осмысления ситуации, обнаружения несоответствия, выражения эмоционального отношения и установления доброжелательного контакта со сверстниками и взрослыми [8].

Актуальность темы определяется тем, что в возрасте 5–7 лет ребенок уже способен воспринимать не только внешне смешную ситуацию, но и скрытое противоречие: перепутанные роли, нелепый поступок персонажа, необычное словоупотребление, нарушение привычной логики события. При этом понимание юмора еще остается неустойчивым и во многом зависит от педагогической поддержки. Одни дети быстро замечают смешное и могут объяснить, почему ситуация вызывает смех, другие реагируют только на яркое внешнее действие или повторяют смех окружающих, не осознавая его причины. Поэтому образовательная среда ДОУ должна специально создавать условия, при которых ребенок учится видеть комическое, объяснять его смысл и использовать юмор в общении без обиды для другого.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования подчеркивает необходимость развития ребенка в различных видах общения и деятельности, а содержание дошкольной программы включает социально-коммуникативное, познавательное, речевое и художественно-эстетическое развитие [6]. Эти направления непосредственно связаны с развитием понимания юмора. Чтобы понять шутку, ребенок должен владеть речью, ориентироваться в социальных нормах, учитывать эмоциональное состояние другого человека, обладать определенным уровнем воображения и уметь сопоставлять реальную ситуацию с намеренно нарушенной. Следовательно, работа над пониманием юмора не является отдельным эпизодом воспитательной практики, а может быть органично включена в повседневную образовательную деятельность ДОУ.

Под педагогическими условиями развития понимания юмора у старших дошкольников следует понимать совокупность специально организованных обстоятельств, средств и способов взаимодействия, которые обеспечивают постепенное формирование у ребенка способности замечать, осмысливать и создавать доброжелательные комические ситуации. Такие условия включают эмоционально безопасную атмосферу, речевую насыщенность среды, подбор доступного художественного материала, использование игры, обсуждение нравственного смысла шуток, положительный личный пример педагога и взаимодействие с семьей. При отсутствии этих условий юмор может развиваться стихийно и принимать нежелательные формы: дразнение, высмеивание, подражание грубым образцам речи, смех над ошибкой или внешностью другого ребенка.

Первым и базовым педагогическим условием является создание эмоционально безопасной образовательной среды. Старший дошкольник охотно включается в юмористическое взаимодействие только тогда, когда чувствует себя принятым и защищенным. В группе, где взрослый допускает резкие оценки, сравнение детей между собой или смех над неудачей, юмор перестает выполнять развивающую функцию и превращается в средство психологического давления. Поэтому педагог должен закреплять правило: смеяться можно над нелепой ситуацией, забавным словом, вымышленным персонажем, но нельзя смеяться над человеком, его внешностью, страхом, ошибкой или особенностями поведения. Такое разграничение особенно важно, потому что старшие дошкольники еще не всегда различают шутку и насмешку.

Вторым условием является личный пример педагога и характер его речевого поведения. Доброжелательная улыбка, мягкая интонация, игровая неожиданность, смешная, но безопасная речевая ситуация помогают ребенку увидеть юмор как способ поддержать общение, а не как форму превосходства. Воспитатель может использовать короткие игровые реплики, намеренные добрые «ошибки», смешные вопросы, забавные сравнения, но после этого важно обсуждать с детьми причину смеха. Например, педагог может сказать: «Кажется, я перепутала: варежки надевают на ноги?» – и предложить детям объяснить, почему это смешно. В такой ситуации ребенок не просто смеется, а устанавливает несоответствие между словом и реальным назначением предмета.

Третьим условием выступает использование художественной литературы и фольклора. Небылицы, считалки, потешки, загадки, перевертыши, юмористические стихотворения и рассказы создают богатый материал для развития понимания комического. Произведения К.И. Чуковского, С.Я. Маршака, А.Л. Барто, Н.Н. Носова, В.Ю. Драгунского позволяют детям сталкиваться с ситуациями нарушения привычного порядка, преувеличения, неожиданного поведения героя, речевой игры. Однако простого чтения недостаточно. Педагог должен организовать последующее обсуждение: что произошло, что оказалось необычным, почему герой поступил смешно, кому было весело, а кому могло стать неприятно. Именно обсуждение переводит непосредственную эмоциональную реакцию в осознанное понимание юмора.

Четвертое условие связано с организацией игровой деятельности. Ведущая роль игры в дошкольном возрасте делает ее наиболее естественным способом развития понимания юмора [10]. Эффективными являются игры «Так бывает или нет?», «Что перепутал художник?», «Скажи наоборот», «Исправь смешную ошибку», «Небылица по кругу», «Смешной театр», «Перепутанные сказки». В этих играх ребенок сталкивается с нарушением логики или привычных связей: кошка летает, рыба живет на дереве, доктор лечит стул, а Колобок встречает не лису, а будильник. Задача педагога заключается в том, чтобы не только вызвать смех, но и побудить детей объяснить, что именно нарушено и как можно вернуть ситуацию к обычному варианту.

Пятое педагогическое условие – развитие речи как средства понимания и выражения юмора. Многие формы комического основаны на словесной игре: омонимах, рифмах, перестановке слов, неожиданном сравнении, противоречивом высказывании. В старшем дошкольном возрасте необходимо развивать словарь, грамматический строй речи, умение строить связное высказывание и объяснять смысл ситуации [4]. Для этого могут использоваться задания на продолжение смешной фразы, подбор нелепого и правильного варианта, составление короткой небылицы, объяснение пословиц и смешных выражений на доступном уровне. Важно, чтобы ребенок учился не только воспринимать готовую шутку взрослого, но и самостоятельно создавать простые доброжелательные юмористические высказывания.

Шестым условием является опора на наглядность и разные виды детской деятельности. Старшим дошкольникам легче понять юмор, если он представлен в конкретной ситуации: на картинке, в инсценировке, в рисунке, в движении или в диалоге персонажей. Рассматривание сюжетных картинок с нелепицами помогает развивать наблюдательность и логическое мышление: дети ищут, что изображено неправильно, объясняют, почему так не бывает, предлагают исправленный вариант. В изобразительной деятельности можно предложить нарисовать «город наоборот» или «смешное животное», а затем обсудить, какие детали сделали образ комическим. В театрализованной деятельности дети могут передавать юмор с помощью мимики, жеста, интонации, что способствует развитию эмоциональной выразительности.

Седьмым условием является включение нравственного анализа юмористических ситуаций. Для старшего дошкольника важно понять, что юмор имеет социальные границы. Одна и та же шутка может радовать, если она доброжелательна, и обижать, если направлена против другого человека. Поэтому педагог должен вводить вопросы нравственной оценки: «Всем ли было смешно?», «Не обиделась ли девочка?», «Можно ли так шутить с другом?», «Как сказать смешно, но по-доброму?». Такие вопросы формируют у детей способность учитывать эмоциональное состояние другого, развивают эмпатию и предупреждают появление агрессивных форм юмора. В этом проявляется связь понимания юмора с социально-коммуникативным развитием дошкольника [5].

Восьмым условием является систематичность работы. Развитие понимания юмора невозможно обеспечить разовым праздником, посвященным смеху, или отдельным чтением смешного рассказа. Необходима постоянная интеграция юмористического материала в режимные моменты, образовательные ситуации, свободную игру, чтение, речевые упражнения, театрализацию, продуктивную деятельность. Например, утром педагог может предложить детям

найти «смешную ошибку» в картинке, на занятии по развитию речи – придумать небылицу, во время чтения – обсудить комический поступок героя, а в самостоятельной игре – поддержать доброжелательный сюжет с неожиданным поворотом. Систематичность позволяет ребенку постепенно переходить от простой реакции смеха к объяснению и созданию юмора.

Девятым условием является взаимодействие ДОУ с семьей. Семейная речевая и эмоциональная среда влияет на то, какие формы юмора ребенок усваивает как допустимые. Если дома распространены насмешки, грубые прозвища или саркастические комментарии, ребенок может переносить эти формы поведения в группу. Поэтому педагогам целесообразно проводить консультации для родителей, объяснять значение доброжелательного юмора, предлагать произведения, загадки и игры на развитие чувства комического. Родителям важно показывать ребенку, что шутка не должна унижать, а совместное чтение смешных историй может стать средством эмоционального сближения с ребенком.

Показателями эффективности педагогической работы могут выступать следующие проявления: ребенок замечает несоответствие в картинке, тексте или игровой ситуации; может объяснить, почему это смешно; отличает добрую шутку от обидной; использует юмор для поддержания контакта; способен придумать простую небылицу, забавное сравнение или смешное продолжение сюжета; учитывает реакцию сверстника. При этом педагог не должен оценивать чувство юмора ребенка только по частоте смеха. Более важным является понимание причины комического и способность сохранять доброжелательность в общении.

Таким образом, развитие понимания юмора у старших дошкольников в образовательной среде ДОУ представляет собой значимое направление психолого-педагогической работы. Юмор способствует развитию речи, воображения, эмоциональной отзывчивости, социального интеллекта и коммуникативной гибкости. Однако его развивающий потенциал раскрывается только при соблюдении специальных педагогических условий: эмоциональной безопасности, доброжелательного примера взрослого, систематического использования художественной литературы и игры, речевого сопровождения, нравственного анализа шуток, индивидуального подхода и сотрудничества с семьей. При такой организации образовательной среды юмор становится не случайным элементом детского общения, а средством гармоничного развития личности дошкольника.

Список литературы

1. Артемьева Т.В. Диагностика юмора у детей: учеб. пособие / Т.В. Артемьева. – Казань: Казанский федеральный университет, 2018. – 68 с.

2. Артемьева Т.В. Юмор детей: содержание конструкта и методика его оценки / Т.В. Артемьева // Современное дошкольное образование. – 2021. – №3 (105). – С. 46–59. DOI 10.24412/1997-9657-2021-3105-46-59. EDN MXXSAQ

3. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – СПб.: Союз, 1997. – 96 с.

4. Гербова В.В. Развитие речи в детском саду: старшая группа / В.В. Гербова. – М.: Мозаика-Синтез, 2015. – 144 с.

5. Смирнова Е.О. Общение дошкольников со взрослыми и сверстниками / Е.О. Смирнова. – М.: Мозаика-Синтез, 2012. – 192 с.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: приказ Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. №1155.

7. Федеральная образовательная программа дошкольного образования: Приказ Минпросвещения России от 25 ноября 2022 г. №1028.

8. Шатская А.Н. Чувство юмора у дошкольников и младших школьников: обзор диагностического инструментария / А.Н. Шатская, Е.С. Ощепкова, Н.Е. Веракса [и др.] // Национальный психологический журнал. – 2024. – Т. 19. №4. – С. 40–57. – DOI 10.11621/npj.2024.0403. EDN ELREVA

9. Чеснокова О.Б. Понимание иронии детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста / О.Б. Чеснокова, Г.С. Светова // Воспитание и обучение детей младшего возраста: материалы ежегодной междунар. науч.-практ. конф. – М.: Мозаика-Синтез, 2016. – С. 95–98.

10. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М.: Владос, 1999. – 360 с.

Берендеева Татьяна Алексеевна
бакалавр, студентка
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПОНИМАНИЯ ЮМОРА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: *в статье рассматриваются психологические особенности развития понимания юмора у детей старшего дошкольного возраста. Показано, что понимание смешного связано с развитием мышления, речи, воображения, эмоциональной отзывчивости и способности учитывать позицию другого человека. Особое внимание уделено возрастной специфике восприятия комического детьми 5–7 лет: переходу от реакции на внешнюю нелепость к пониманию противоречия, намерения персонажа, нарушения нормы и скрытого смысла. Обоснована значимость доброжелательного юмора как средства эмоционального благополучия, социализации и формирования коммуникативной компетентности дошкольников.*

Ключевые слова: *дошкольный возраст, старшие дошкольники, юмор, чувство юмора, понимание комического, эмоциональное развитие, социальное понимание, воображение, речь.*

Современное дошкольное образование ориентировано на целостное развитие личности ребенка, включая познавательную, речевую, эмоциональную и социально-коммуникативную сферы. В ФГОС дошкольного образования подчеркивается, что образовательная программа должна обеспечивать развитие личности детей в различных видах общения и деятельности, а содержание дошкольного образования охватывает социально-коммуникативное, познавательное, речевое, художественно-эстетическое и физическое развитие [1]. В данном контексте понимание юмора можно рассматривать как междисциплинарный феномен, находящийся на пересечении речи, эмоций, мышления, воображения и общения. Юмор для ребенка выступает не только источником положительных эмоций, но и особым способом осмысления окружающего мира, в котором смешное возникает через обнаружение несоответствия между ожидаемым и реально происходящим.

Актуальность изучения понимания юмора у старших дошкольников определяется тем, что именно в возрасте 5–7 лет активно развиваются произвольность поведения, связная речь, сюжетно-ролевая игра и способность учитывать переживания другого человека. Ребенок начинает не просто смеяться над яркой внешней нелепостью, но постепенно осознавать, почему ситуация является смешной, чем нарушена привычная норма и какое значение имеет поступок персонажа. Поэтому понимание юмора выступает показателем определенного уровня когнитивного и социально-эмоционального развития. Недостаточно развитое понимание шутки может проявляться в буквальном восприятии высказывания, трудностях различения доброжелательного юмора и насмешки, неумении объяснить комическую ситуацию.

В психологической литературе юмор рассматривается как сложное образование, включающее эмоциональный, когнитивный и коммуникативный компоненты. Эмоциональный компонент выражается в переживании радости, удивления и удовольствия от обнаруженного несоответствия. Когнитивный компонент связан с мыслительной операцией сравнения: ребенок соотносит ситуацию с известной нормой и замечает нарушение привычного порядка. Коммуникативный компонент проявляется в том, что юмор почти всегда адресован другому человеку и требует понимания контекста, намерения говорящего и реакции собеседника. Современный обзор диагностического инструментария показывает, что чувство юмора детей связывается с регуляцией эмоций, адаптивными возможностями и развитием позитивного взаимодействия с окружающими [2].

Ключевым механизмом понимания юмора является обнаружение несоответствия. Для старшего дошкольника смешным становится то, что нарушает ожидаемый порядок, но не

воспринимается как по-настоящему опасное или пугающее. Например, ребенок может смеяться над персонажем, который надел кастрюлю вместо шляпы, перепутал слова, сделал очевидную ошибку или оказался в нелепой ситуации. Однако для полноценного понимания комического дошкольнику необходимо не только заметить внешнюю странность, но и установить, в чем именно состоит противоречие. Поэтому уровень понимания юмора зависит от жизненного опыта, сформированности представлений о социальных и предметных нормах, а также от способности удерживать в сознании два плана: как должно быть и как получилось в смешной ситуации.

С позиции культурно-исторического подхода развитие понимания юмора связано с усвоением ребенком общественных норм и культурных способов поведения. Л.С. Выготский рассматривал развитие высших психических функций как процесс, опосредованный речью, общением и культурными средствами [3]. Юмор в данном случае можно понимать как особую культурную форму, которая передается ребенку через речь взрослого, художественную литературу, фольклор, игру, мультфильмы и повседневное общение. Ребенок учится понимать, что смешное не сводится к случайному нарушению правил: оно имеет смысл, ситуацию, адресата и границы допустимости.

В старшем дошкольном возрасте существенную роль в понимании юмора играет развитие речи. Многие формы комического основаны на словесной игре: смешном звукоподражании, неожиданном употреблении слова, рифме, небылице, перевертыше, нарушении логики высказывания. Если младшие дошкольники чаще реагируют на интонацию и внешнюю экспрессию взрослого, то дети 5–7 лет постепенно начинают понимать смысловые несоответствия в речи. Они могут заметить, что герой сказал «ботинки на руки» или «ложка едет на машине», и объяснить, почему это смешно. При этом понимание словесного юмора требует достаточного словарного запаса, грамматического строя речи и опыта общения с художественными текстами.

Не менее значимым условием является развитие воображения. Дошкольный возраст является периодом интенсивного становления сюжетно-ролевой игры, в которой ребенок свободно преобразует предметы, роли и ситуации. В игре палочка может стать волшебной трубой, стул – кораблем, а обычная ошибка персонажа – поводом для веселого сюжета. Такая игровая условность подготавливает ребенка к восприятию юмора, поскольку смешное часто строится на временном нарушении реальности. Вместе с тем ребенок должен понимать границы условности: он осознает, что нелепость существует «понарошку», а не является реальной угрозой.

Исследования понимания юмора детьми 4–6 лет показывают, что значимым фактором является развитие модели психического, то есть способности понимать знания, эмоции, намерения и переживания другого человека. В работе А.Ю. Улановой понимание юмора изучалось на материале детских анекдотов, основанных на межличностном взаимодействии героев; результаты показали связь между пониманием юмора и становлением представлений о психических состояниях [4]. Это особенно важно для старших дошкольников, потому что многие шутки становятся понятными только тогда, когда ребенок способен учитывать, что один персонаж ошибается, притворяется, не понимает скрытого смысла или действует не так, как ожидали окружающие.

Следовательно, развитие понимания юмора связано с формированием социального интеллекта. Ребенок должен распознавать не только факт нарушения нормы, но и эмоциональное состояние участников ситуации. Одна и та же внешне смешная сцена может восприниматься по-разному в зависимости от того, весело ли самому персонажу, не обидно ли ему, не превращается ли шутка в насмешку. Старший дошкольник постепенно учится отличать добрую шутку от высмеивания, понимать, что нельзя смеяться над болью, страхом, внешностью, ошибкой или неудачей другого человека. Это различение имеет принципиальное значение для профилактики агрессивных форм общения и формирования эмоциональной отзывчивости.

Особое место занимает эмоциональная сторона юмора. Смех выполняет функцию эмоциональной разрядки, помогает ребенку пережить напряжение, смягчить тревогу, восстановить контакт со взрослым или сверстником. А.Л. Романова, рассматривая возрастные особенности восприятия смешного и страшного в мультфильме, подчеркивает, что детский смех связан с нарушением хорошо освоенных культурных норм, а переживание смешного зависит от формы нарушения и возраста ребенка [5]. Для старшего дошкольника важно, чтобы комическая ситуация была эмоционально безопасной. Если нарушение нормы слишком резкое, пугающее или связано с угрозой, ребенок может воспринимать его не как смешное, а как тревожное.

Понимание юмора в старшем дошкольном возрасте развивается неравномерно. Одни дети легко замечают противоречия, объясняют, почему смешно, сами придумывают забавные истории и используют юмор для поддержания общения. Другие дети смеются вслед за группой, но затрудняются объяснить причину смеха; третьи воспринимают шутку буквально, обижаются или сами используют грубые формы высмеивания. Такая неоднородность объясняется различиями в речевом развитии, уровне произвольности, эмоциональном опыте, семейной культуре общения и опыте взаимодействия со сверстниками. Поэтому оценивать понимание юмора следует не только по факту смеховой реакции, но и по способности ребенка объяснить содержание комического.

Старший дошкольный возраст характеризуется переходом от ситуативного восприятия смешного к более осознанному пониманию комического смысла. Ребенок начинает замечать не только внешнюю нелепость, но и нарушение логики, роли, правила, социального ожидания. Например, если в сказке волк боится маленького зайца, ребенок может объяснить, что смешно именно потому, что обычно сильный персонаж пугает слабого, а здесь ситуация перевернута. Если герой говорит одно, а делает другое, дошкольник начинает видеть несоответствие между словом и действием. Этот переход показывает развитие анализа ситуации, причинно-следственных связей и способности к элементарной рефлексии.

Важным показателем развития понимания юмора является способность ребенка самостоятельно создавать простые шутки. На ранних этапах это могут быть смешные звуки, гримасы, нелепые движения, намеренное нарушение привычного действия. В старшем дошкольном возрасте появляются более сложные формы: придумывание небылиц, смешных диалогов, словесных перевертышей, игровых ситуаций с неожиданным финалом. Однако детский юмор еще остается непосредственным и неустойчивым: ребенок может многократно повторять одну и ту же шутку, не всегда учитывать реакцию слушателя, переходить границу между смешным и обидным. Поэтому задача взрослого состоит не в подавлении детской шутливости, а в мягком направлении ее в социально приемлемую форму.

Для развития понимания юмора большое значение имеет художественная литература. Небылицы, потешки, смешные рассказы, стихотворения с нарушением логики, сказки-перевертыши позволяют ребенку безопасно встречаться с комическим противоречием. При обсуждении таких текстов взрослый может задавать вопросы: «Что здесь перепутано?», «Почему герой поступил смешно?», «Кому было весело, а кому могло быть обидно?», «Как можно пошутить по-доброму?». Подобные вопросы переводят юмор из уровня простой эмоциональной реакции на уровень осмысления, помогают ребенку устанавливать причину смешного, понимать чувства персонажей и осваивать нравственные границы шутки.

Понимание юмора также развивается в общении со сверстниками. Детская группа является пространством, где ребенок проверяет свои шутки, наблюдает реакцию других, учится согласовывать собственное поведение с эмоциональным состоянием партнера. В совместной игре юмор помогает установить контакт, распределить роли, снять напряжение после конфликта, поддержать общий сюжет. Однако именно в группе существует риск перехода юмора в дразнение. Поэтому взрослому важно отслеживать не только наличие смеха, но и его направленность: объединяет ли он детей или выделяет одного ребенка как объект насмешки.

Таким образом, понимание юмора у детей старшего дошкольного возраста является сложным психологическим образованием. Оно включает способность замечать несоответствие, соотносить ситуацию с социальной или предметной нормой, понимать намерения и эмоции другого человека, воспринимать условность происходящего и выражать собственную реакцию социально приемлемым способом. Развитие юмора связано с речью, мышлением, воображением, эмоциональной отзывчивостью и коммуникативным опытом. Поэтому понимание доброжелательного юмора можно рассматривать как один из показателей становления социально зрелой, эмоционально благополучной и творчески активной личности ребенка.

Перспективы дальнейшего изучения проблемы связаны с разработкой диагностических методик, позволяющих оценивать не только наличие смеховой реакции, но и глубину понимания комического смысла. Важно анализировать, способен ли ребенок объяснить несоответствие, учитывает ли чувства персонажа, различает ли шутку и насмешку, может ли самостоятельно создать доброжелательную юмористическую ситуацию. Практическая значимость темы состоит в том, что развитие понимания юмора может быть включено в работу педагога-психолога и воспитателя как средство поддержки эмоционального благополучия, речевого развития и профилактики конфликтных форм общения в детской группе.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Приказ Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. №1155. – URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-do/ (дата обращения: 13.05.2026).

2. Чувство юмора у дошкольников и младших школьников: обзор диагностического инструментария / А.Н. Шатская, Е.С. Ощепкова, Н.Е. Веракса [и др.] // Национальный психологический журнал. – 2024. – Т. 19. №4. – С. 40–57. – DOI 10.11621/npj.2024.0403. EDN ELREVA

3. Выготский Л.С. Психология развития ребенка / Л.С. Выготский. – М.: Смысл; Эксмо, 2005. – 512 с. EDN QXNSSV

4. Уланова А.Ю. Роль модели психического в становлении понимания юмора детьми 4–6 лет / А.Ю. Уланова // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. – 2019. – Т. 9. Вып. 4. – С. 390–400. – DOI 10.21638/spbu16.2019.405. EDN ZKBPFZ

5. Романова А.Л. Возрастные особенности восприятия смешного и страшного в мультфильме / А.Л. Романова // Культурно-историческая психология. – 2014. – Т. 10. №4. – С. 47–56. EDN TDVKND

6. Психология смеха в структурно-диалектическом подходе / Н.Е. Веракса, Т.В. Артемьева, А.Н. Шатская, Е.С. Ощепкова // Культурно-историческая психология. – 2023. – Т. 19. №3. – С. 4–12. DOI 10.17759/chp.2023190301. EDN SBPKZD

7. Домбровская И.С. К проблеме психологического анализа культурогенеза юмора / И.С. Домбровская // Культурно-историческая психология. – 2010. – №3. – С. 5–13. EDN MUNIEH

Бузникова Елена Николаевна
преподаватель
Гаврилова Зоя Александровна
бакалавр, студентка
Топалова Бэла Владимировна
студентка
Баранов Андрей Андреевич
студент
Хамитова Диана Максимовна
студентка

ФГБОУ ВО «МИРЭА – Российский технологический университет»
г. Москва

РАННЕЕ ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ: МИФЫ, РИСКИ И ДОКАЗАТЕЛЬНО ОБОСНОВАННЫЕ ПРАКТИКИ

Аннотация: *в статье рассматривается раннее обучение английскому языку в дошкольной образовательной организации. Показано, что результат таких занятий зависит не только от возраста ребёнка, но прежде всего от качества педагогической работы. Особое внимание уделяется распространённым мифам, возможным рискам и тем практикам, которые помогают сохранить интерес дошкольников к языку: игре, движению, песням, простому общению и созданию доброжелательной языковой среды.*

Ключевые слова: *дошкольное образование, раннее обучение английскому языку, иностранный язык, дошкольный возраст, игровое обучение, коммуникативный подход, билингвизм, языковая среда, речевое развитие.*

Интерес к раннему обучению английскому языку сегодня заметен и среди педагогов, и среди родителей. Английский воспринимается как навык, который может пригодиться ребёнку в дальнейшем обучении и общении. Поэтому в дошкольных организациях всё чаще появляются языковые кружки, игровые занятия и элементы погружения. Однако ранний старт сам по себе не гарантирует успеха. Если занятия построены сухо и формально, ребёнок быстро устаёт, а язык начинает восприниматься как ещё одна обязанность.

Для дошкольника язык не является системой правил. Он запоминает слова и фразы через игру, движение, подражание, песню, сказку и эмоциональный контакт со взрослым. Поэтому важно не количество выученной лексики, а то, насколько естественно английский включён в жизнь группы. Цель данной статьи – рассмотреть раннее обучение английскому языку через наиболее распространённые мифы, педагогические риски и методические решения, которые могут быть полезны детям.

Первый миф можно сформулировать так: «чем раньше, тем лучше». Ранний возраст действительно благоприятен для слухового восприятия и подражания произношению, но возраст начала занятий не решает всё. Ребёнок, который механически повторяет набор слов, не обязательно получит преимущество перед тем, кто начал позже, но занимался регулярно, с интересом и в понятной речевой среде.

Второй миф связан с опасением, что иностранный язык может помешать развитию родной речи. На практике при грамотной организации занятий английский язык не вытесняет родной, а расширяет языковой опыт ребёнка. Сравнение звуков, слов и ситуаций общения может даже развивать внимание к речи. Осторожность нужна прежде всего тогда, когда у ребёнка уже есть выраженные речевые трудности. В таких случаях занятия следует согласовывать со специалистами.

Третий миф состоит в том, что дошкольников нужно учить по школьной модели: давать списки слов, объяснять правила и требовать точного перевода. Такой подход редко бывает продуктивным. Дошкольнику трудно долго удерживать внимание на абстрактном материале, а постоянная проверка легко вызывает напряжение. На этом этапе важнее дать ребёнку опыт простого общения: поздороваться, выбрать цвет, назвать игрушку, выполнить просьбу, ответить жестом или короткой фразой.

С мифами связаны и реальные риски. Первый из них – методический. Если работа сводится к карточкам, заучиванию слов и однотипным упражнениям, английский теряет живой смысл. Ребёнок может помнить отдельные названия животных или цветов, но не понимать, как использовать их в ситуации общения. В результате формируется не речевой опыт, а набор разрозненных слов.

Второй риск связан с нагрузкой. Дошкольник часто посещает несколько дополнительных занятий, и английский может стать для него не игрой, а источником усталости. Особенно это заметно, если занятие длится слишком долго, требует неподвижного сидения или построено на постоянной проверке. Для этого возраста лучше подходят короткие сменяющиеся виды активности: движение, песня, рисование, игра, диалог с педагогом и сверстниками.

Третий риск – кадровый. Педагогу недостаточно просто хорошо знать английский язык. Нужно понимать возрастные особенности детей, удерживать внимание группы, использовать игровые приёмы и поддерживать ребёнка, который стесняется говорить. Именно от такой педагогической гибкости часто зависит, будет ли дошкольник относиться к иностранному языку спокойно и с интересом.

Наиболее оправданным для дошкольников является коммуникативный подход. Его смысл состоит в том, что язык используется не как набор правил, а как средство общения. Дети могут выбирать игрушку, просить карандаш нужного цвета, здороваться с персонажем, отвечать на простые вопросы, участвовать в мини-сценке. Даже короткие фразы в такой ситуации имеют понятную цель, поэтому лучше запоминаются.

Хорошо работает метод полного физического реагирования (Total Physical Response, TPR), при котором ребёнок отвечает на английскую инструкцию действием. Команды вроде Stand up, Clap your hands, Touch your nose связывают слово с движением и снимают страх перед ошибкой. Ребёнок может сначала понимать и действовать, а уже потом постепенно переходить к самостоятельному произнесению фраз.

Большое значение имеют песни, рифмовки, игровые повторения и театрализация. Ритм помогает запоминать фразы, а эмоциональная подача делает занятие живым. Полезно возвращаться к знакомым словам в разных ситуациях, а не каждый раз давать новый список лексики. Так ребёнок узнаёт слово не только по карточке, но и в действии, диалоге или игре.

Отдельного внимания заслуживает языковая среда. Английский может появляться в режимных моментах: приветствии, прощании, выборе материалов для творчества, подвижной игре, обращении к игрушечному персонажу. Такой подход не требует полного погружения, но помогает ребёнку видеть, что иностранный язык связан с обычной деятельностью. В этом же направлении работает межпредметная интеграция: цвета можно изучать через аппликацию, счёт – через движение, названия животных – через сказку или игру.

В целом, раннее обучение английскому языку может быть полезным, если оно строится с учётом возрастных возможностей дошкольников. Главная задача педагога – не добиться большого объёма знаний, а сформировать интерес к языку, положительный опыт общения и готовность пробовать. Решающее значение имеют регулярность занятий, доброжелательная атмосфера, профессиональная подготовка педагога и связь языкового материала с понятной ребёнку деятельностью.

Список литературы

1. Верещагина И.Н. Английский язык в дошкольном возрасте: теория и практика раннего обучения / И.Н. Верещагина, Т.А. Притыкина. – М.: Просвещение, 2022. – 224 с.

2. Выготский Л.С. Психология развития ребенка / Л.С. Выготский. – М.: Эксмо, 2021. – 512 с.

3. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтьев. – М.: URSS, 2020. – 216 с.

4. Никитенко З.Н. Теория и практика раннего обучения иностранным языкам / З.Н. Никитенко. – М.: Академия, 2021. – 304 с.
5. Федеральная образовательная программа дошкольного образования. – М.: Министерство просвещения РФ, 2023. – 224 с.
6. Cameron L. Teaching Languages to Young Learners / L. Cameron. – Cambridge: Cambridge University Press, 2021. – 258 p.
7. Copland F. Challenges in Teaching English to Young Learners: Global Perspectives and Local Realities / F. Copland, S. Garton, A. Burns // TESOL Quarterly. – 2022. – Vol. 56, № 1. – P. 10–35.
8. Murphy V. Second Language Learning in the Early School Years: Trends and Contexts / V. Murphy. – Oxford: Oxford University Press, 2022. – 312 p.
9. Nikolov M. Research into Teaching English to Young Learners: International Perspectives / M. Nikolov, J. Djigunovic // Language Teaching. – 2021. – Vol. 54, № 3. – P. 281–308.
10. Pinter A. Teaching Young Language Learners / A. Pinter. – Oxford: Oxford University Press, 2023. – 296 p.

Вечеря Рената Павловна
бакалавр, студентка
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАГЛЯДНО-МОДЕЛИРУЮЩИХ СРЕДСТВ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: *в статье рассматривается проблема использования наглядно-моделирующих средств в формировании пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста. Раскрывается значение схем, моделей, планов, маршрутов, графических заданий и конструктивных образцов как средств перехода ребенка от практического действия с предметами к осознанному ориентированию в изображенном и условно обозначенном пространстве. Особое внимание уделяется возрастным возможностям детей 5–6 лет, роли речи, игры, конструирования и продуктивной деятельности. Обосновываются педагогические условия эффективного применения наглядного моделирования: постепенное усложнение материала, опора на реальное пространство, активное действие ребенка, речевое сопровождение, проблемность заданий и индивидуальная поддержка. Делается вывод о том, что такие средства развивают не только пространственные представления, но и предпосылки учебной деятельности, произвольность, внимание и логическое мышление дошкольников.*

Ключевые слова: *старший дошкольный возраст, дети 5–6 лет, пространственные представления, пространственная ориентировка, наглядное моделирование, схема, план, маршрут, графические задания, конструирование, дошкольное образование.*

Современное дошкольное образование направлено на формирование у ребенка целостной картины мира, развитие познавательной активности, самостоятельности и готовности к дальнейшему обучению. Одним из значимых направлений познавательного развития является формирование пространственных представлений. Ребенок старшего дошкольного возраста должен постепенно овладевать умением ориентироваться в собственном теле, в расположении предметов относительно себя и друг друга, в помещении, на плоскости листа, в схеме, плане и простейшем маршруте. Эти умения важны не только для математического развития, но и для успешного освоения письма, чтения, конструирования, изобразительной деятельности и решения практических задач в повседневной жизни [8].

Актуальность темы определяется тем, что у детей 5–6 лет пространственные представления находятся на этапе активного становления. Дошкольники уже способны пользоваться словами «слева», «справа», «вверху», «внизу», «между», «перед», «за», «около», «дальше»,

«ближе», однако их понимание еще нередко связано с конкретной ситуацией. Ребенок может правильно показать правую руку у себя, но затрудняться определить правую сторону у другого человека, может ориентироваться в группе, но испытывать трудности при чтении плана помещения. Поэтому педагогическая работа должна быть направлена не только на запоминание пространственных слов, но и на формирование способов анализа пространственных отношений.

Особую роль в решении данной задачи играют наглядно-моделирующие средства. Под ними понимаются предметные, графические, условно-знаковые и конструктивные средства, которые помогают ребенку представить пространственные отношения в упрощенной, обобщенной и доступной форме. К ним относятся схемы, планы, модели помещений, маршрутные карты, лабиринты, пиктограммы, геометрические мозаики, графические диктанты, образцы для конструирования, условные обозначения, карточки с расположением предметов, стрелки направления движения. Эти средства позволяют ребенку увидеть пространство не только как окружающую действительность, но и как систему связей, которую можно обозначить, прочитать и воспроизвести.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования ориентирует педагогов на развитие познавательных интересов, любознательности, воображения, инициативы и самостоятельности детей [6]. Федеральная образовательная программа дошкольного образования также подчеркивает необходимость формирования элементарных математических представлений, сенсорных эталонов и умения ориентироваться в пространстве [7]. Следовательно, применение наглядно-моделирующих средств соответствует современным требованиям дошкольного образования, поскольку объединяет практическое действие, речь, игру и самостоятельный поиск решения.

В старшем дошкольном возрасте пространственные представления включают ориентировку в собственном теле, предметном пространстве, на плоскости листа и в условном изображении. Ребенок различает правую и левую сторону, определяет положение предмета относительно себя и других объектов, осваивает верхнюю и нижнюю часть листа, центр, углы, строки и клетки. Наиболее сложным является понимание пространственных отношений в плане, схеме, маршруте и модели, поскольку здесь требуется переход от реального действия к условному обозначению.

Наглядное моделирование имеет развивающее значение потому, что делает скрытые связи видимыми. В обычной ситуации ребенок видит предметы как отдельные объекты: стол, шкаф, окно, ковер, игрушку. При работе с планом он начинает понимать, что каждый предмет может быть обозначен условно, а его положение можно передать с помощью схемы. Например, прямоугольник на плане может обозначать стол, маленький круг – корзину с мячами, стрелка – направление движения. Такой переход требует анализа, сравнения, соотнесения реального предмета и его заместителя, поэтому моделирование развивает знаково-символическую функцию мышления [2].

Эффективность использования наглядно-моделирующих средств зависит от учета возрастных особенностей дошкольников. Дети 5–6 лет лучше понимают схему, если она опирается на знакомое пространство и включена в игровую или практическую задачу. Абстрактный план без связи с реальным действием может оказаться для ребенка формальным. Поэтому целесообразно начинать работу с моделей групповой комнаты, участка детского сада, стола с игрушками, строительной площадки, игрового уголка. Постепенно педагог может переходить к более условным изображениям: маршрутам, лабиринтам, клеточным схемам, планам сказочного города или карте поиска клада.

Первым педагогическим условием является постепенность перехода от предметного действия к графической модели. На начальном этапе ребенок действует с реальными предметами: ставит кубик на полку, кладет мяч под стул, размещает куклу между двумя домиками, проходит маршрут от двери к столу. Затем педагог предлагает заменить предметы фишками, геометрическими фигурами или карточками. После этого дети знакомятся с простейшей

схемой, где пространственные отношения представлены на плоскости. Такой порядок обеспечивает доступность материала: ребенок сначала проживает действие практически, затем воспроизводит его в модели и переносит в графическое изображение.

Вторым условием выступает речевое сопровождение моделирующей деятельности. Пространственные представления формируются не только через зрительное восприятие, но и через овладение точными словами, обозначающими отношения между объектами. Педагог должен побуждать детей проговаривать свои действия: «поставлю домик справа от дерева», «проведу линию от нижнего левого угла к середине листа», «стрелка показывает движение вперед», «машинка стоит между гаражом и мостом». Такая вербализация помогает ребенку осознать направление, положение, расстояние и последовательность действий. Без речевого сопровождения схема может остаться только картинкой, а не средством анализа пространства.

Третьим условием является включение моделирования в игровую деятельность. Для дошкольника игра остается наиболее естественной формой освоения нового опыта [10]. Пространственные схемы и планы становятся значимыми, если они связаны с игровым замыслом: найти клад по карте, провести героя через лабиринт, построить город по плану, расселить животных в домиках, помочь почтальону разнести письма, восстановить перепутанную схему участка. Игровая мотивация снижает напряжение, повышает интерес и позволяет ребенку многократно выполнять пространственные действия без ощущения однообразной тренировки.

Четвертое условие связано с использованием конструктивной деятельности. Конструирование из кубиков, строительного материала, мозаики, счетных палочек, геометрических фигур и деталей конструктора создает богатые возможности для формирования пространственных представлений. Ребенок учится анализировать образец, выделять форму, величину, расположение частей, симметрию, направление, порядок соединения деталей. Особенно полезны задания «построй по схеме», «измени постройку по условию», «найди ошибку в постройке», «создай план своей конструкции». В таких заданиях ребенок соотносит объемный объект и его плоскостное изображение [9].

Пятое условие предполагает систематическое использование графических заданий. К ним относятся графические диктанты, дорисовывание узоров, работа в клетке, нахождение пути в лабиринте, проведение линий по стрелкам, копирование простых схем, составление орнамента по образцу. Такие упражнения развивают ориентировку на листе бумаги, зрительно-моторную координацию, произвольное внимание и умение следовать инструкции. Для детей 5–6 лет важно, чтобы графические задания не превращались в механическое выполнение линий, а связывались с содержанием: маршрутом путешествия, дорогой для героя, планом комнаты или узором для ковра.

Шестым условием является проблемный характер заданий. Наглядная модель должна не только показывать готовое решение, но и ставить ребенка перед необходимостью подумать. Например, педагог может предложить определить, где на плане спрятана игрушка, если она находится «между шкафом и столом», найти самый короткий путь к домику, исправить ошибку в схеме, дополнить план недостающими обозначениями. Проблемная ситуация побуждает ребенка анализировать пространственные отношения, сравнивать варианты и обосновывать свой выбор. Это особенно важно для развития самостоятельности и познавательной инициативы.

Седьмым условием является учет индивидуальных трудностей детей. Одни дошкольники быстро осваивают условные обозначения, но затрудняются в речевом объяснении маршрута. Другие хорошо ориентируются в реальном пространстве, но теряются на листе бумаги. У некоторых детей возникают устойчивые трудности в различении правой и левой стороны, зеркальном воспроизведении схемы, удержании последовательности действий. В таких случаях педагог должен давать дополнительную опору: цветовые метки, указание стартовой

точки, образец выполнения, совместное проговаривание, уменьшение количества элементов и повторное выполнение маршрута в реальном пространстве.

Особое место занимают планы и схемы группового помещения. Педагог может предложить детям рассмотреть группу условно: где находится дверь, окно, столы, ковер, полка с книгами, игровой уголок. Затем дети ищут соответствия между реальными объектами и обозначениями на плане и выполняют задания: показать путь от двери до книжной полки, найти место спрятанного предмета, обозначить новый объект. Такая работа формирует способность видеть пространство с позиции условного наблюдателя.

Показателями эффективности педагогической работы могут выступать следующие проявления: ребенок правильно употребляет основные пространственные предлоги и наречия; ориентируется в правой и левой стороне собственного тела; определяет положение предмета относительно себя и другого объекта; понимает простейшие условные обозначения; читает схему или план знакомого пространства; действует по маршруту; составляет простую модель расположения предметов; выполняет графическое задание по инструкции; может объяснить свои действия и исправить ошибку. При этом важно оценивать не только конечный результат, но и способ действия ребенка.

Таким образом, использование наглядно-моделирующих средств является эффективным направлением формирования пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста. Схемы, планы, модели, маршруты, графические задания и конструктивные образцы помогают ребенку перейти от непосредственного действия с предметами к осознанному пониманию пространственных отношений и их условному обозначению. Развивающий потенциал этих средств раскрывается при соблюдении педагогических условий: постепенности, связи с реальным пространством, игровой мотивации, речевого сопровождения, проблемности, вариативности и индивидуальной поддержки. При такой организации наглядное моделирование становится полноценным средством познавательного развития дошкольника и подготовки его к обучению в школе.

Список литературы

1. Венгер Л.А. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет / Л.А. Венгер, Э.Г. Пилюгина, Н.Б. Венгер. – М.: Просвещение, 1988. – 144 с.

2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – СПб.: Союз, 1997. – 96 с.

3. Дьяченко О.М. Развитие воображения дошкольника / О.М. Дьяченко. – М.: Международный образовательный и психологический колледж, 1996. – 197 с.

4. Колесникова Е.В. Математика для детей 5–6 лет: методическое пособие / Е.В. Колесникова. – М.: ТЦ Сфера, 2020. – 96 с.

5. Леушина А.М. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста / А.М. Леушина. – М.: Просвещение, 1974. – 368 с.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Приказ Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. №1155.

7. Федеральная образовательная программа дошкольного образования: Приказ Минпросвещения России от 25 ноября 2022 г. №1028.

8. Михайлова З.А. Теории и технологии математического развития детей дошкольного возраста / З.А. Михайлова, Е.А. Носова. – СПб.: Детство-Пресс, 2018. – 384 с.

9. Парамонова Л.А. Детское творческое конструирование / Л.А. Парамонова. – М.: Карапуз, 1999. – 240 с.

10. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М.: Владос, 1999. – 360 с.

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

РАЗВИТИЕ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: *в статье анализируется специфика становления наглядно-образного мышления в дошкольном детстве. Рассматриваются возрастные этапы развития данной когнитивной способности, выявляются ключевые факторы, обеспечивающие успешность формирования мыслительных операций с образами.*

Ключевые слова: *дошкольники, когнитивное развитие, наглядно-образное мышление, возрастная динамика, игровая деятельность.*

Наглядно-образное мышление представляет собой центральную линию когнитивного развития ребенка в период дошкольного детства. В структуре психологического знания под этим феноменом понимается такой тип мыслительной деятельности, при котором решение практической или познавательной задачи осуществляется посредством оперирования не самими предметами, а их мысленными репрезентациями – образами и представлениями. Это означает, что ребенку уже не требуется непосредственно взаимодействовать с объектом; достаточно актуализировать его образ в сознании.

Сущность данного вида мышления раскрывается через его противопоставление смежным формам – наглядно-действенному и словесно-логическому мышлению. В первом случае мыслительный акт «встроен» в практическое манипулирование предметами: ребенок действует, и через действие познает. Наглядно-образное мышление знаменует качественный скачок – действие переходит во внутренний план, становится мысленным. Ребенок способен предвосхитить результат, не совершая реальных преобразований: например, представить, как изменится конструкция из кубиков после добавления новой детали, или мысленно «проиграть» трансформацию формы пластилина при сжатии. В отличие от словесно-логического мышления, опирающегося на абстрактные категории, логические связи и вербализованные правила, наглядно-образное мышление сохраняет привязку к конкретной визуальной или сенсорной модальности. Ребенок не столько формулирует закономерность в словах, сколько «видит» возможное решение, удерживая в сознании целостную картину ситуации.

В дошкольном возрасте формирование наглядно-образного мышления проходит несколько закономерных этапов, каждый из которых вносит свой вклад в становление интеллектуальной зрелости.

Ранний этап (3–4 года). На этой стадии мышление ребенка остается тесно связанным с его предметно-практической деятельностью. Возникающие образы пока ситуативны и опираются на непосредственное восприятие. Ребенок способен узнать знакомый объект по отдельному признаку (например, назвать кошку, увидев только хвост), но еще не может осуществлять сложные мысленные преобразования или произвольно комбинировать образы. Основным двигателем развития на данном этапе выступают игры с предметами, позволяющие накапливать банк первичных образов-впечатлений.

Средний этап (4–5 лет). Происходит интенсивное обогащение и дифференциация образной сферы. Ребенок начинает свободно оперировать более сложными образами: мысленно поворачивать предметы, представлять их в разных ракурсах, сопоставлять сходства и различия. Возникает способность использовать образы для решения достаточно сложных задач – например, представить готовую картинку пазла до его сборки или мысленно сконструировать постройку из кубиков. Ключевое значение в этом возрасте приобретает сюжетно-ролевая игра, где ребенок вынужден мысленно замещать реальные предметы воображаемыми, удерживать и трансформировать игровой контекст.

Старший этап (5–7 лет). Наглядно-образное мышление достигает своей наиболее развитой формы. Ребенок оказывается способен оперировать не только конкретными, но и достаточно абстрактными, обобщенными образами, в том числе представлять объекты и ситуации, которых он никогда непосредственно не воспринимал. Становятся доступны сложные мысленные преобразования: комбинирование, трансформация, мысленное масштабирование. Ребенок может решать задачи целиком во внутреннем плане, без опоры на практические пробы. На данном этапе особую роль приобретают игры с правилами, требующие предварительного мысленного планирования действий и прогнозирования последствий.

Продуктивность становления наглядно-образного мышления определяется совокупностью взаимосвязанных факторов. Обогащенная предметно-пространственная среда выступает источником разнообразных образов: чем шире и вариативнее опыт взаимодействия ребенка с миром, тем богаче его образный фонд. Целенаправленное обучение играет роль катализатора: специально организованные занятия, направленные на развитие воображения, произвольного внимания и образной памяти, помогают ребенку овладевать приемами и стратегиями оперирования представлениями. Наконец, игровая деятельность занимает особое место в этом ряду, поскольку именно в игре, как ведущей деятельности дошкольного возраста, ребенок естественным образом экспериментирует с образами, создает воображаемые ситуации, выстраивает замещения и мысленно переструктурирует реальность.

Таким образом, игра выступает не просто фоном, а мощным механизмом развития наглядно-образного мышления. В условиях игрового действия ребенок постоянно решает задачи, требующие перехода от внешней, практической опоры к внутреннему, образному плану. Описываемый вид мышления позволяет дошкольнику устанавливать скрытые связи между объектами, предвосхищать результаты действий и выстраивать целостные картины ситуаций, что создает фундамент для последующего перехода к словесно-логическому, понятийному мышлению на этапе школьного обучения.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Психология развития ребенка / Л.С. Выготский. – М.: Эксмо-Пресс, 2004. – С. 23–176.

2. Ежкова Н.С. Дошкольное образование и мир детских эмоций: теоретико-методические основы взаимовлияния / Н.С. Ежкова. – Тула: Изд-во ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2014. – 159 с. EDN SZCVPD

3. Эльконин Д.Б. Детская психология: учебное пособие / Д.Б. Эльконин; ред.-сост. Б.Д. Эльконин. – 3-е изд., стер. – М.: Академия, 2006. – 384 с. EDN QXOZFV

4. Поддьяков Н.Н. Мышление дошкольника / Н.Н. Поддьяков. – М.: Просвещение, 2009. – 205 с.

5. Немов Р.С. Психология: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / Р.С. Немов. – 4-е изд. – В 3 кн. Кн. 1. – М.: Владос, 2001. – С. 34–98.

Галинников Андрей Викторович
мастер производственного обучения
ГБПОУ «Московский образовательный комплекс Запад»
г. Москва
Селезнева Юлия Анатольевна
канд. психол. наук, доцент, директор Института детства
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

КУЛИНАРНЫЙ КРУЖОК КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СОТРУДНИЧЕСТВА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: *в статье обосновывается актуальность развития навыков сотрудничества у старших дошкольников как значимого компонента социализации и подготовки к школьному обучению. Выявлено противоречие между необходимостью развития сотрудничества у дошкольников и недостаточной разработанностью практических программ в образовательных учреждениях. В качестве решения предложена авторская программа занятий кулинарного кружка.*

Ключевые слова: *старший дошкольник, сотрудничество со сверстниками, кулинарный кружок, этапы формирования сотрудничества, позиция взрослого.*

«Необходимо воспитывать у ребенка отношение к миру, к людям, к себе. Основы наук передать может каждый, а воспитать человека можно только с помощью сотрудничества» – эти слова Ш.А. Амонашвили по-прежнему актуальны [1]. Развитие сотрудничества старших дошкольников со сверстниками является важным аспектом их социализации и личностного роста. Помощь в формировании этих навыков, в том числе путем организации совместной деятельности, может способствовать развитию положительных качеств личности и успешному взаимодействию детей в будущем. Однако И.А. Бурлаков и В.В. Рубцов в своих работах указывают на то, что «в большинстве основных образовательных программ дошкольного образования вопросы сотрудничества детей затронуты лишь как теоретический принцип без приведения конкретных способов его реализации на практике», а в практической работе дошкольных учреждений развитию навыков совместной деятельности «уделяется недостаточно внимания в связи с низкой готовностью педагогов к организации такого рода взаимодействия детей» [4]. Таким образом, необходимость развития сотрудничества со сверстниками в дошкольном возрасте осложняется недостаточностью практических программ по его формированию. Нам показалось интересным разработать программу занятий кулинарного кружка для развития сотрудничества старших дошкольников со сверстниками.

На основании анализа теоретических и методических источников под сотрудничеством мы понимаем согласованную деятельность с партнером или партнерами по взаимодействию, активную помощь друг другу, способствующую достижению целей каждого и общих целей совместной деятельности [2]. Сотрудничество предполагает выделение общей цели, общий мотив, совместные действия, общий результат [3]. Обучение сотрудничеству необходимо старшим дошкольникам, прежде всего, для полноценного развития и подготовки к школьному обучению (Рубцов В.В., Кравцова Е.Е., Цукерман Г.А., Маврина И.В., Римашевская Л.С., Варначева А.Г. и др.). Г.А. Урунтаева обуславливает сотрудничество старших дошкольников со сверстниками переходом от ситуативно-деловой к внеситуативно-деловой форме общения [5]. А.Г. Варначева считает, что сотрудничество формируется при условии совместной деятельности ребенка со взрослым, взаимного уважения, равенства и партнерства в общении, собственной активности ребенка в достижении целей и самостоятельности его выбора. Этапы формирования сотрудничества в работах Л.С. Римашевской представлены как последовательное формирование ориентационной основы сотрудничества,

накопление детьми опыта сотрудничества в ходе практического освоения усложняющихся моделей сотрудничества и широкое применения их во взаимодействии со сверстниками; позиция взрослого на первом этапе – обучающе-направляющая, на втором – направляюще-корректирующая, на третьем этапе – поддерживающая и стимулирующая инициативу детей [3]. При этом дошкольники осваивают постепенно усложняющиеся модели сотрудничества от совместно-индивидуальной к совместно-последовательной и совместно-взаимной деятельности [6].

Анализ литературы по теме исследования позволил нам выделить три условия успешного развития сотрудничества старших дошкольников: 1) поэтапность формирования сотрудничества в совместной деятельности, 2) взаимное уважение, равенство и партнерство в общении, 3) собственная активность ребенка в достижении целей и самостоятельности его выбора. Эти условия были реализованы в разработанной программе занятий «кулинарного кружка». Педагогическая целесообразность разработки программы заключается в создании особой развивающей среды для развития сотрудничества ребенка со сверстниками. Цель программы: организация сотрудничества детей со сверстниками в полезной бытовой деятельности.

Задачи программы.

Обучающие:

– познакомить детей со спецификой работы в центре кулинарии: гигиеническими правилами и правилами безопасного пользования приборами и бытовой техникой, поведение на кухне;

– обучить детей способам выполнения целостных трудовых процессов по приготовлению разных блюд;

– расширить спектр представлений детей о продуктах, способах их приготовления и использования в пищу.

– научить совместному приготовлению несложных блюд.

Развивающие:

– развивать ряд специальных умений и навыков: пользоваться предметами труда по назначению, бытовой техникой;

– развивать фантазию, творческий подход при оформлении разных блюд, сервировки стола;

– развивать речевые навыки: грамотно согласовывать предметы с действиями с ними, последовательно рассказывать о технологии приготовления того или иного блюда;

– выстроить партнерское общение между детьми на основе взаимного уважения.

Воспитательные:

– воспитывать интерес к процессу приготовления вкусной и здоровой пищи;

– воспитывать культуру поведения за столом;

– воспитывать уважение к чужому труду, а также терпение, усидчивость и трудолюбие.

– стимулировать активность ребенка в достижении целей и самостоятельности принятия решений.

Программа включила 20 занятий, распределенных по 3 этапам – формирование ориентационной основы сотрудничества, накопление детьми опыта сотрудничества в ходе практического освоения усложняющихся моделей сотрудничества и широкое применение моделей в сотрудничестве во взаимодействии со сверстниками, а также вводное и завершающее занятия. Формами реализации программы являются беседы, мастер-классы, совместное со взрослыми приготовление еды, чаепития, игры. Ниже представлена план-сетка занятий кулинарного кружка.

Таблица 1

План-сетка занятий кулинарного кружка

Тема занятия	Форма занятия	Позиция взрослого	Игры, упражнения, задания
Вводное занятие.			
Знакомство с санитарно-гигиеническими правилами и оборудованием для приготовления пищи	Экскурсия на кухню детского сада.	Обучающе-корректирующая	«Чек-лист юного повара»
1 этап. Формирование ориентационной основы сотрудничества.			
Вкусное и здоровое питание: основы сочетания продуктов	Беседа	обучающе-корректирующая	«Съедобное – не съедобное» «Волшебная кастрюля»
Техника безопасности	Деловая игра		«Выработка правил»
Открытые бутерброды	Мастер-класс		«Любимые рецепты», «Бутерброд с картинки»
Сок, морс и компот	Мастер-класс		«Витрина напитков»
Закрытые бутерброды	Мастер-класс		«Модный бутерброд»
Сервировка стола	Мастер-класс		«Правила этикета» «Вилка, ложка, нож»
Литературная еда «Чай с Мухой Цохотухой»	Организация и проведение чаепития		Игра-театрализация по сказке К.И. Чуковского «Муха Цохотуха»
2 этап. Накопление детьми опыта сотрудничества в ходе практического освоения усложняющихся моделей сотрудничества			
«Печенье»	Мастер-класс	направляюще-корректирующая	«Формы и формочки»
«Пирог без выпечки»	Мастер-класс		«Сырое и вареное»
«Желе»	Мастер-класс		«Определи на вкус»
«Горячие напитки»	Мастер-класс		«Бармен»
Десерты	Мастер-класс		«Сладкоежки»
Литературная еда «Безумное чаепитие»	Организация и проведение чаепития		Игра-театрализация по сказке Л.Кэррола «Алиса в стране чудес»
3 этап. Широкое применение моделей в сотрудничестве во взаимодействии со сверстниками.			
Овощной салат	Мастер-класс	поддерживающая и стимулирующая инициативу детей	«Волшебная кастрюля»
Украшение яиц	Мастер-класс		«Роспись & Аппликация»
Фруктовый салат	Мастер-класс		«Угадай ингредиенты»
Горячие бутерброды	Мастер-класс		«Угадай на ощупь»
Пирожки	Мастер-класс		«Вершки и корешки»
Литературная еда «Скатерть самобранка»	Организация и проведение чаепития		«Столик накройся!» игра-театрализация по русским народным сказкам.
Завершающее занятие.			
Обед для взрослых	Организация и проведение «обеда» для взрослых	поддерживающая и стимулирующая инициативу детей	«Накрой стол для мамы и папы»

Методические рекомендации для воспитателей и родителей дошкольников, реализующих данную программу:

– начинать совместную деятельность стоит на основе общих интересов детей под руководством взрослого (например, при приготовлении еды);

– прежде чем начинать совместную деятельность важно сформулировать общую, понятную обеим сторонам цель;

– целесообразно также разделить обязанности и вместе проговорить этапность осуществления работ, важно, чтобы ребенок участвовал в планировании деятельности; для достижения этой цели важно можно использовать различные виды вопросов;

– начинать совместное приготовление еды необходимо с простых форм, таких как открытые и закрытые бутерброды, постепенно переходя к более сложным – тортам без выпечки, печенью и горячим напиткам, а затем к салатам и горячим бутербродам;

– важно уделять внимание анализу процесса и результатов сотрудничества, развивая навыки рефлексии, чтобы на основе анализа вносить коррективы в совместную деятельность детей;

– эволюция совместных занятий детей развивается от формирования ориентационной основы сотрудничества к накоплению детьми опыта сотрудничества в ходе практического освоения усложняющихся моделей сотрудничества и, затем, к широкому применению моделей в сотрудничестве во взаимодействии со сверстниками;

– позиция взрослого по отношению к детям в процессе формирования навыков сотрудничества меняется от обучающе-корректирующей на этапе к направляюще-корректирующей, а затем поддерживающей и стимулирующей инициативу детей;

на всех этапах развития сотрудничества необходимо проявлять взаимное уважение, равенство и партнерство в общении с ребенком, поддерживать собственную активность ребенка в достижении целей и самостоятельности его выбора.

Список литературы

1. Амонашвили Ш.А. Психологические основы педагогики сотрудничества: книга для учителя / Ш.А. Амонашвили. – Киев: Освита, 1991. – 111 с. EDN KIWFKN

2. Гарбер И.Е. Три определения и три подхода к изучению сотрудничества: в социальной, организационной и педагогической психологии / И.Е. Гарбер, А.А. Шаров // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2018. – Т. 7. №3. – С. 238–244. DOI 10.18500/2304-9790-2018-7-3-238-244. EDN UYPZIL

3. Римашевская Л.С. Технология развития навыков сотрудничества у старших дошкольников : учеб.-метод. пособие / Л.С. Римашевская. – М., 2007. – 112 с. EDN QVTDEL

4. Рубцов В.В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения / В.В. Рубцов. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с. EDN UYQZCH

5. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Г.А. Урунтаева. – 5-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2001. – 336 с.

6. Щетинина В.В. Формирование опыта сотрудничества старших дошкольников / В.В. Щетинина // КНЖ. – 2016. – №2 (15). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-opyta-sotrudnichestva-starshih-doshkolnikov (дата обращения: 11.09.2025).

Гвоздиенко Екатерина Алексеевна
студентка
Научный руководитель
Селезнева Юлия Анатольевна
канд. психол. наук, доцент, директор Института детства

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

РАЗВИТИЕ ВЗАИМОПОМОЩИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В РАЗЛИЧНЫХ ВИДАХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: *в статье приводится анализ подходов к исследованию понятия взаимопомощь в работах отечественных и зарубежных психологов и педагогов, описана специфика развития взаимопомощи у старших дошкольников. Приведены полученные экспериментальные данные, предложены методы развития когнитивного-оценочного, эмоционально-эмпатийного и деятельностно-практического компонентов взаимопомощи.*

Ключевые слова: *старший дошкольник, взаимопомощь, когнитивно-оценочный, эмоционально-эмпатийный, деятельностно-практический.*

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) определяет необходимость формирования у дошкольников умений взаимодействовать со сверстниками и взрослыми, развивать навыки сотрудничества, уважительное отношение к другим людям, а также стремление к совместной деятельности. В числе целевых ориентиров ФГОС ДО отмечается, что ребёнок дошкольного возраста способен учитывать интересы и чувства других, проявлять эмпатию, оказывать помощь. Дошкольный возраст является ответственным этапом в становлении личности ребёнка. В этот период активно формируются связи со сверстниками, которые приобретают всё большее значение и оказывают существенное влияние на личностное развитие. Именно в старшем дошкольном возрасте дети начинают осознавать ценность совместной деятельности и необходимость учитывать интересы других. Взаимопомощь выступает значимой характеристикой коллективных взаимоотношений, так как предполагает направленность на другого человека, готовность к сочувствию, сопереживанию и оказанию поддержки. Формирование у детей старшего дошкольного возраста готовности к взаимопомощи способствует развитию их социальных навыков и успешной социализации.

Сравнение зарубежных и отечественных подходов к исследованию взаимопомощи (гуманистический подход – К. Роджерс, Э. Фромм, А. Маслоу, бихевиористический подход – А. Бандура, Б. Скиннер, Дж. Уотсон, психоаналитический подход – З. Фрейд и др., личностно-нормативный подход – Е.В. Субботский, П.М. Якобсон, С.Г. Якобсон, индивидуально-эмоциональный подход – А.В. Запорожец, Л.П. Стрелкова, коллективистский подход – В.В. Абраменкова, В.А. Петровский), позволило нам сделать выводы о различиях в фокусе и методах исследований. Так, зарубежные исследователи сосредоточились на исследованиях мотивации и стимулов взаимопомощи и чувстве вины. В основном, они используют методы наблюдения. Отечественные ученые, в свою очередь, исследуют моральные нормы, эмпатию и коллективизм, используя методы наблюдения и педагогического эксперимента. Однако, несмотря на различие в подходах к проблеме, и зарубежные, и отечественные исследователи подчёркивают важность раннего формирования навыков взаимопомощи и выделяют ключевые, взаимосвязанные компоненты этого процесса: когнитивный, мотивационный, эмоциональный и деятельностный) [1].

На основе культурно-исторической концепции Л.С. Выготского и работ других учёных (Л.И. Божович, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин) принято выделять «три уровня развития умения дошкольников осуществлять взаимопомощь: 1) прагматический – ограниченный уровень представлений о взаимопомощи, эгоистическая направленность мотивов, действия

под руководством взрослых; 2) формально-ролевой – достаточное развитие представлений о хозяйственно-бытовых поступках, нормативная направленность мотивов, действия при ограниченном содействии взрослых; 3) действенный – осознанные и инициативные действия помощи, основанные на альтруистических мотивах.

Описывая специфику развития взаимопомощи у детей 6–7 лет стоит выделить переход к более зрелой форме взаимоотношений: сопереживание становится адекватным, дети способны помогать, утешать и поддерживать сверстников, что свидетельствует о развитии субъектного отношения к другому как к целостной личности. Развитие взаимопомощи у детей 6–7 лет связано с формированием ключевых психологических новообразований, характерных для старшего дошкольного возраста – произвольности поведения, соподчинения мотивов, преодоления познавательного эгоцентризма. Наиболее ярко взаимопомощь проявляется в игровой деятельности, посредством согласованного распределения ролей и совместной реализации игрового сценария. Перенос данных умений на другие сферы деятельности – учебную, элементарный труд и общение – позволяет развивать взаимопомощь в различных жизненных ситуациях. В процессе перехода от эмоционального к волевому регулированию старшие дошкольники практикуются в выполнении моральных норм и правил, что помогает им более последовательно взаимодействовать и оказывать друг другу помощь. К 6–7 годам развивается стремление к социально значимой деятельности, самооценка детей во многом зависит от мнения сверстников, что усиливает мотивацию к социально одобряемому поведению, включая проявление взаимопомощи и заботы о других. Положительное влияние на конструктивное взаимодействие и взаимопомощь оказывает улучшение владения устной речью (умение объяснять свои действия, договариваться) и участие в совместной деятельности.

С помощью методик «Закончи историю» (Р.Р. Калинина) [3], «Ситуация выбора» (Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина) [7], экспериментальное задание «Настроение» (Т.И. Бабаева, С.А. Козлова) [2], опросник исследования эмпатии (И.В. Сушкова), «Разложи картинки» (модификация Р.М. Калининой) [4] и «Изучение взаимопомощи дошкольников в совместной деятельности «Фигурки» (А.Д. Кошелева) [5] было проведено исследование особенностей развития взаимопомощи 12 воспитанников подготовительной группы дошкольного отделения МБОУ ЦО №25 города Тулы. Результаты диагностики представлены в таблице.

Таблица 1

Уровни сформированности компонентов взаимопомощи
у старших дошкольников экспериментальной группы

	Когнитивный		Эмоциональный		Поведенческий		Среднее значение
	«Закончи историю»	«Ситуация выбора»	«Настроение»	Опросник исследования эмпатии	«Разложи картинки»	«Фигурки»	
Егор	средний	высокий	средний	высокий	высокий	высокий	высокий
Аделина	*низкий*	*низкий*	*низкий*	*низкий*	*низкий*	*низкий*	*низкий*
Анна	высокий	высокий	высокий	средний	высокий	высокий	высокий
Кирилл	средний	средний	средний	средний	средний	средний	средний
Максим	средний	*низкий*	*низкий*	*низкий*	средний	*низкий*	*низкий*
Костя	*низкий*	*низкий*	средний	*низкий*	средний	*низкий*	*низкий*
Матвей	средний	средний	*низкий*	средний	средний	*низкий*	средний
Ангелина	средний	средний	высокий	высокий	высокий	средний	средний
Борис	средний	средний	средний	средний	средний	*низкий*	средний
Сережа	средний	*низкий*	*низкий*	средний	средний	средний	средний
Арина	средний	средний	средний	средний	*низкий*	средний	средний
Захар	*низкий*	*низкий*	*низкий*	*низкий*	*низкий*	*низкий*	*низкий*

Обобщая полученные данные, можно констатировать, что для 50% респондентов исследуемой группы характерен средний уровень развития взаимопомощи, при котором ее проявления неустойчивы, ситуативны и недостаточно осознанны. Высокий уровень развития был зафиксирован всего у 17%, тогда как у трети группы отмечается низкий уровень 33%. Причем у двух детей экспериментальной группы (24%) низкий уровень диагностирован по всем компонентам. Выявленная специфика позволяет нам говорить о необходимости проведения целенаправленной формирующей работы, направленной на обогащение нравственных

представлений, развитие эмпатии и формирование практических навыков сотрудничества и развития взаимопомощи. Нам представляется логичным разделить предстоящую экспериментальную работу на три блока.

1. Когнитивно-оценочный блок «Что такое хорошо?». В рамках реализации этого блока имеет смысл проводить этические беседы, направленные на формирование у детей представлений о том, что такое взаимопомощь, организовывать подвижные игры, требующие совместного выполнения заданий и согласованных действий для достижения результата, анализировать литературные произведения, специально подобранные для обсуждения важности бескорыстной взаимопомощи, создание и обсуждение проблемных ситуаций (выдуманных и реальных), которые позволяют активизировать поисковую активность для самостоятельного определения способов оказания помощи.

2. Реализация эмоционально-эмпатийного блока «Я понимаю твои чувства» нацелена на развитие эмоционального компонента взаимопомощи. Здесь уместны игры, направленные на освоение навыков распознавания и понимания своих эмоций и эмоций других, развитие эмпатии, умения корректно просить и предлагать помощь другим. Предлагаемые формы работы способствуют развитию эмоциональной отзывчивости, эмпатии и готовности к активной взаимопомощи.

3. Деятельностно-практический блок «Вместе мы сила» направлен на формирование практических навыков сотрудничества и взаимопомощи. В нём создаются ситуации, требующие совместных усилий для достижения общего результата. В рамках блока используются различные сюжетно-ролевые игры, в которых дети могут отыграть ситуации оказания помощи друг другу, работа в парах при выполнении совместных заданий на занятиях, совместные трудовые поручения. Все задания должны быть подобраны таким образом, чтобы успешное выполнение было возможно только при эффективном сотрудничестве и взаимопомощи.

Согласно приказу Министерства просвещения РФ от 25 ноября 2022 г. №1028 «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования» задачами воспитателя 6–7 летних детей является развитие умений сотрудничать со сверстниками, в том числе, инициация ситуаций взаимопомощи детей в различных видах деятельности, подчеркивание ценности каждого ребёнка и его вклада в общее дело, способствование тому, чтобы дети в течение дня в различных видах деятельности выбирали партнеров по интересам, помощь в выборе тем совместных действий. На наш взгляд, предложенные направления работы позволят педагогам более эффективно решать поставленную перед ними задачу.

Список литературы

1. Андреев П.В. Психолого-педагогические условия развития психологической готовности дошкольников к взаимопомощи: дис. ... канд. психол. наук / П.В. Андреев. – URL: https://www.dissercat.com/content/psikhologo-pedagogicheskie-usloviya-razvitiya-psikhologicheskoi-gotovnosti-doshkolnikov-k-vz (дата обращения: 07.04.2026).

2. Бабаева Т.И. Экспериментальное задание «Настроение» / Т.И. Бабаева, С.А. Козлова // Родионова Е.Д. Психологические методы оценки эмоционального состояния детей : дипломная работа. – Тамбов, 2018. – URL: https://dspace.tltsu.ru/bitstream/123456789/28651/1/0Е.Д._ППОБп-1801в.pdf (дата обращения: 29.05.2026).

3. Калинина Р.М. Разложи картинки: модифицированная методика / Р.М. Калинина // Сборник научных трудов. Инновационная психология. – 2020. – №5. – С. 45–50.

4. Калинина Р.Р. Методика «Закончи историю» / Р.Р. Калинина // Диагностика эмоционально-нравственного развития : сб. / ред.-сост. И.Б. Дерманова. – СПб.: Речь, 2002. – С. 34–35.

5. Кошелева А.Д. Изучение взаимопомощи дошкольников в совместной деятельности: диагностическая методика с экспериментальной ситуацией «Фигурки» / А.Д. Кошелева. – Тамбов, 2015. – URL: https://dspace.tltsu.ru/bitstream/123456789/4327/1БЗ_28651/11201.pdf (дата обращения: 07.04.2026).

6. Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования : Приказ Министерства просвещения РФ от 25 ноября 2022 г. № 1028. – URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405942493 (дата обращения: 07.04.2026).

7. Урунтаева Г.А. Практикум по детской психологии : пособие для студентов педагогических институтов, учащихся педагогических училищ и колледжей, воспитателей детского сада / Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина; под ред. Г.А. Урунтаевой. – М.: Просвещение; Владос, 1995. – 291 с.

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

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ 5–6 ЛЕТ В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ПРОИЗВЕДЕНИЯМИ ЖИВОПИСИ

Аннотация: *в статье рассматриваются педагогические условия развития эстетического восприятия у детей 5–6 лет в процессе ознакомления с произведениями живописи. Раскрывается значение живописи как средства художественно-эстетического, эмоционального, речевого и познавательного развития старших дошкольников. Особое внимание уделяется отбору произведений искусства, организации эмоционально безопасной образовательной среды, методике рассматривания картин, постановке вопросов, развитию словаря эстетических впечатлений, включению игровых и творческих заданий. Подчеркивается необходимость систематической работы педагога, учета возрастных возможностей детей и взаимодействия с семьей. Делается вывод о том, что ознакомление с живописью становится эффективным средством развития эстетического восприятия только при целенаправленной педагогической организации.*

Ключевые слова: *дети 5–6 лет, старший дошкольный возраст, эстетическое восприятие, произведения живописи, художественно-эстетическое развитие, педагогические условия, дошкольная образовательная организация, восприятие искусства, творческая деятельность.*

Современное дошкольное образование рассматривает художественно-эстетическое развитие как одно из важных направлений формирования личности ребенка. В дошкольном возрасте закладываются основы эмоциональной отзывчивости, образного мышления, художественного вкуса, способности замечать красоту в природе, быту, человеческих отношениях и произведениях искусства. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования подчеркивает необходимость развития предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства, а также стимулирования сопереживания персонажам художественных произведений [8]. Поэтому ознакомление детей 5–6 лет с живописью следует рассматривать не как дополнительное занятие, а как содержательную часть образовательной работы в ДОУ.

Актуальность темы определяется тем, что дети старшего дошкольного возраста уже способны не только узнавать предметы на картине, но и воспринимать настроение, цветовое решение, композицию, эмоциональное состояние персонажей и общий художественный образ. Однако такое восприятие не возникает само по себе. Если педагог ограничивается кратким показом картины и вопросами «что изображено?» или «какой цвет?», ребенок воспринимает произведение преимущественно предметно. Для развития эстетического восприятия необходимо создавать специальные педагогические условия, при которых дошкольник учится всматриваться, переживать, сравнивать, высказывать впечатление и выражать его в собственном творчестве.

Под педагогическими условиями развития эстетического восприятия в процессе ознакомления с живописью следует понимать совокупность организационных, содержательных, методических и эмоционально-коммуникативных факторов, обеспечивающих активное включение ребенка в восприятие художественного произведения. Эти условия включают продуманный отбор картин, создание эстетически насыщенной среды, эмоционально безопасное общение, использование беседы и игровых приемов, развитие речи, связь восприятия с

продуктивной деятельностью, учет индивидуального опыта детей и систематическое взаимодействие ДОУ с семьей.

Первым педагогическим условием является целенаправленный отбор произведений живописи. Картины, предлагаемые детям 5–6 лет, должны быть художественно ценными, доступными по содержанию и эмоционально выразительными. Для старших дошкольников особенно значимы изображения природы, детских игр, семьи, животных, праздников, труда людей, знакомых бытовых ситуаций. Доступность не означает примитивность: ребенок может воспринимать сложное произведение, если педагог помогает увидеть в нем главное. Однако слишком перегруженные деталями, драматичные или исторически непонятные картины без подготовки могут вызвать поверхностное рассматривание или непонимание.

Вторым условием выступает создание эстетически насыщенной предметно-пространственной среды. В группе должны быть репродукции картин, книжные иллюстрации, альбомы, открытки, материалы для рассматривания и сравнения изображений. Важно, чтобы произведения искусства не висели формально как украшение, а становились частью детской жизни: к ним можно возвращаться в беседе, игре, рисовании, театрализации. Эстетическая среда должна быть сменяемой и содержательно организованной: например, подборка «Осеннее настроение в картинах», «Портреты детей», «Животные в живописи», «Зима в русской живописи».

Третьим условием является эмоционально безопасная атмосфера восприятия. Рассматривание картины не должно превращаться в проверку знаний, где существует только один правильный ответ. Эстетическое восприятие связано с личным переживанием, поэтому ребенку важно иметь возможность сказать: «мне кажется», «я чувствую», «мне не очень нравится», «эта картина грустная». Педагог принимает разные впечатления детей, уточняет их, помогает найти основания в изображении, но не подавляет индивидуальную реакцию. Именно такая атмосфера формирует доверие к собственному эстетическому чувству.

Четвертое условие связано с методикой первичного восприятия картины. Перед беседой ребенку нужно дать время на молчаливое рассматривание. Если педагог сразу задает много вопросов, внимание дошкольника переключается с художественного впечатления на поиск ожидаемого ответа. Целесообразно сначала предложить детям спокойно посмотреть на картину, затем спросить о первом впечатлении: «Какое настроение у этой картины?», «Что вы заметили прежде всего?», «Что здесь кажется самым важным?» Такие вопросы направляют восприятие не только на предметный состав изображения, но и на его выразительность.

Пятым педагогическим условием является использование системы вопросов, постепенно усложняющих восприятие. На первом этапе педагог помогает детям выделить содержание картины: кто изображен, где происходит действие, что делают персонажи. На втором этапе внимание переносится на выразительные средства: какие цвета использовал художник, светлая или темная картина, что находится в центре, как расположены фигуры. На третьем этапе дети обсуждают настроение и смысл: почему персонаж грустит, что хотел показать художник, какое чувство возникает у зрителя. Такая последовательность соответствует возрастным возможностям детей 5–6 лет и помогает перейти от узнавания к эстетическому пониманию.

Шестым условием является развитие словаря эстетических впечатлений. Дошкольнику трудно осознать впечатление, если у него нет слов для его выражения. Поэтому педагог постепенно вводит в речь детей понятия «яркий», «нежный», «спокойный», «радостный», «тревожный», «теплый», «холодный», «светлый», «мрачный», «выразительный», «праздничный». Эти слова не должны заучиваться отдельно от картины. Они включаются в живую беседу, когда ребенок объясняет, почему картина кажется ему доброй, тихой, веселой или грустной. Развитие речи усиливает осмысленность эстетического восприятия [4].

Седьмым условием выступает опора на игровые приемы. Для детей 5–6 лет игра остается ведущим способом освоения действительности, поэтому знакомство с живописью может включать задания «Войди в картину», «Что было до этого?», «Что скажет герой?», «Найди самое главное», «Подбери музыку к картине», «Расскажи от имени персонажа», «Живая

картина». Такие приемы активизируют воображение, внимание и эмоциональную отзывчивость. При этом игра не должна разрушать художественный смысл произведения, а должна помогать ребенку глубже войти в образ.

Восьмым условием является связь восприятия живописи с продуктивной деятельностью детей. После рассматривания картины можно предложить детям нарисовать свое настроение, создать продолжение сюжета, выполнить коллективную композицию, подобрать цветовую гамму к определенному состоянию, изобразить «радостный день» или «тихий вечер». Такая работа позволяет ребенку не только понять произведение, но и выразить собственное отношение средствами цвета, линии, формы и композиции. По мнению Т.С. Комаровой, детское художественное творчество развивается эффективнее, когда ребенок имеет яркие эстетические впечатления и возможность самостоятельно их перерабатывать [5].

Девятым условием является интеграция ознакомления с живописью с другими образовательными областями. Картина может стать основой для развития речи, познавательной беседы, музыкального восприятия, театрализованной игры, экологического воспитания, нравственного разговора. Например, при рассматривании пейзажа дети не только называют признаки времени года, но и обсуждают настроение природы, подбирают музыку, сочиняют короткий рассказ, вспоминают собственные прогулки. Такая интеграция соответствует целостному характеру дошкольного образования и помогает ребенку воспринимать искусство не изолированно, а в связи с жизненным опытом.

Десятым условием является учет индивидуальных особенностей детей. Одни дошкольники быстро включаются в обсуждение картины, активно фантазируют и дают эмоциональные оценки. Другие отвечают односложно, долго присматриваются или испытывают затруднения в речевом выражении впечатления. Педагог не должен оценивать слабую речевую активность как отсутствие эстетического восприятия. Ребенок может глубоко переживать образ, но нуждаться в дополнительных опорах: наводящих вопросах, выборе из нескольких слов, сравнении двух картин, рисовании после беседы. Индивидуальный подход позволяет сохранить интерес к искусству и избежать ситуации неуспеха.

Одиннадцатым условием является знакомство детей с личностью художника в доступной форме. Дошкольникам не требуется подробная биография, но важно понимать, что картину создал человек, который хотел передать свое отношение к миру. Педагог может кратко сказать, что художник любил природу, наблюдал за детьми, писал портреты, замечал красоту обычных вещей. Такое обращение к авторской позиции помогает ребенку воспринимать картину как результат человеческого чувства и замысла, а не как случайное изображение.

Двенадцатым условием является систематичность педагогической работы. Развитие эстетического восприятия невозможно обеспечить одним занятием или разовым посещением выставки. Необходимы регулярные встречи с произведениями живописи: рассматривание репродукций, мини-беседы, тематические недели, выставки детских работ, сравнение картин и возвращение к уже знакомым произведениям. При повторном рассматривании дети замечают новые детали и глубже понимают настроение картины.

Тринадцатым условием является организация взаимодействия с семьей. Родители могут поддерживать развитие эстетического восприятия через совместное рассматривание иллюстраций, посещение музеев и выставок, обсуждение красивых явлений природы, создание домашней мини-галереи детских рисунков. Важно объяснять родителям, что в разговоре о картине не нужно требовать от ребенка «правильного» ответа; полезнее спрашивать, что он заметил, какое настроение почувствовал и какие цвета ему понравились.

Показателями эффективности педагогической работы могут выступать следующие проявления: ребенок проявляет интерес к рассматриванию картин; выделяет не только отдельные предметы, но и настроение произведения; использует слова для выражения эстетической оценки; замечает цвет, позу, выражение лица, расположение предметов; сопереживает персонажам; составляет небольшой рассказ по картине; переносит впечатления в собственное рисование.

Таким образом, педагогические условия развития эстетического восприятия у детей 5–6 лет в процессе ознакомления с произведениями живописи включают отбор доступных и художественно выразительных картин, создание эстетически насыщенной среды, эмоционально безопасную беседу, систему вопросов, развитие словаря эстетических впечатлений, игровые и творческие задания, интеграцию разных видов деятельности, индивидуальный подход и сотрудничество с семьей. При соблюдении этих условий живопись становится средством развития эмоциональной отзывчивости, художественного вкуса, воображения и наблюдательности.

Следовательно, ознакомление старших дошкольников с произведениями живописи должно быть не эпизодическим, а целенаправленным и методически выстроенным процессом, направленным на формирование более тонкого отношения к миру и способности выражать собственное впечатление в слове, игре и творчестве.

Список литературы

1. Венгер Л.А. Восприятие и обучение / Л.А. Венгер. – М.: Просвещение, 1969. – 365 с.
2. Ветлугина Н.А. Художественное творчество и ребенок / Н.А. Ветлугина. – М.: Педагогика, 1972. – 288 с.
3. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – СПб.: Союз, 1997. – 96 с.
4. Гербова В.В. Развитие речи в детском саду: старшая группа / В.В. Гербова. – М.: Мозаика-Синтез, 2015. – 144 с.
5. Комарова Т.С. Детское художественное творчество: методическое пособие для воспитателей и педагогов / Т.С. Комарова. – М.: Мозаика-Синтез, 2010. – 160 с.
6. Курочкина Н.А. Детям о книжной графике / Н.А. Курочкина. – СПб.: Детство-Пресс, 2010. – 192 с.
7. Лыкова И.А. Изобразительная деятельность в детском саду: старшая группа / И.А. Лыкова. – М.: Цветной мир, 2016. – 216 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Приказ Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. №1155.
9. Федеральная образовательная программа дошкольного образования: Приказ Минпросвещения России от 25 ноября 2022 г. №1028.

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

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ 5–6 ЛЕТ

Аннотация: *в статье рассматриваются психологические особенности развития эстетического восприятия у детей 5–6 лет. Раскрывается сущность эстетического восприятия как сложного психического процесса, включающего сенсорный, эмоциональный, познавательный, речевой и ценностный компоненты. Особое внимание уделяется возрастным возможностям старших дошкольников при восприятии произведений живописи: способности выделять цвет, форму, композицию, настроение картины, эмоциональное состояние персонажей и смысл художественного образа. Подчеркивается, что эстетическое восприятие в данном возрасте не сводится к простому рассматриванию изображения, а связано с развитием воображения, эмоциональной отзывчивости, образного мышления и начальных эстетических суждений.*

Ключевые слова: *дети 5–6 лет, старший дошкольный возраст, эстетическое восприятие, художественно-эстетическое развитие, произведения живописи, восприятие искусства, эмоциональная отзывчивость, воображение, эстетические чувства.*

Современное дошкольное образование ориентировано на развитие личности ребенка в единстве познавательной, эмоциональной, коммуникативной и творческой сфер. В этой связи особое значение приобретает художественно-эстетическое развитие, поскольку именно оно помогает ребенку не только знакомиться с искусством, но и учиться эмоционально откликаться на красоту, замечать выразительные признаки предметов и явлений, понимать настроение художественного образа. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования относит художественно-эстетическое развитие к числу основных образовательных областей, а Федеральная образовательная программа дошкольного образования подчеркивает значение приобщения детей к искусству, культуре и разным видам художественной деятельности [9].

Актуальность темы определяется тем, что возраст 5–6 лет является важным этапом становления эстетического восприятия. Ребенок старшего дошкольного возраста уже не ограничивается непосредственной реакцией на яркую картину или знакомый сюжет. Он способен рассматривать изображение более целенаправленно, выделять отдельные детали, устанавливать связи между персонажами, замечать настроение, выраженное цветом, позой, мимикой, линией и композицией. Вместе с тем восприятие произведений живописи в этом возрасте остается неустойчивым и во многом зависит от жизненного опыта, речевого развития, эмоциональной чувствительности и помощи взрослого.

Эстетическое восприятие следует понимать как особый вид восприятия, направленный не только на узнавание предмета, но и на переживание его выразительности, красоты, гармонии, эмоционального и смыслового содержания. В отличие от обычного зрительного восприятия, эстетическое восприятие предполагает оценочное отношение: ребенок видит не просто дом, дерево, человека или животное, а замечает, что изображение может быть радостным, тревожным, спокойным, красивым, необычным, выразительным. Поэтому психологическая природа эстетического восприятия включает сенсорную, эмоциональную, познавательную, речевую, воображаемую и ценностную стороны [3].

Сенсорная сторона эстетического восприятия у детей 5–6 лет проявляется в способности различать цвет, форму, величину, пространственное расположение предметов, контрасты и сходства. Дети этого возраста уже достаточно уверенно выделяют яркие и темные цвета, замечают крупные детали изображения, могут сравнивать предметы по форме и размеру. Однако при рассматривании живописного произведения ребенок чаще всего сначала реагирует на наиболее заметные признаки: яркий цвет, крупную фигуру, движение, необычную деталь. Более тонкие выразительные средства становятся понятными только при развитии наблюдательности и зрительного анализа.

Познавательный компонент эстетического восприятия связан с тем, что ребенок пытается понять содержание картины. Он задает себе внутренние вопросы: кто изображен, что происходит, почему персонаж так смотрит, что было до этого и что произойдет потом. В старшем дошкольном возрасте активно развивается наглядно-образное мышление, поэтому ребенок воспринимает картину как живую ситуацию, которую можно объяснить через действие, отношения и возможный сюжет. Чем ближе содержание картины к опыту ребенка, тем легче он устанавливает смысловые связи и тем глубже становится эмоциональный отклик [5].

Эмоциональная сторона является центральной в развитии эстетического восприятия. Произведение живописи воздействует на дошкольника прежде всего через переживание: ему может быть радостно, грустно, спокойно, тревожно, интересно или немного страшно. Ребенок 5–6 лет уже способен различать базовые эмоциональные состояния персонажей, опираясь на выражение лица, позу, действие, цветовое решение и общий сюжет картины. При этом эмоциональное понимание еще не всегда является точным: ребенок может смешивать настроение персонажа со своим собственным отношением к изображению.

Важной психологической особенностью старших дошкольников является постепенный переход от непосредственного впечатления к элементарному объяснению эстетической оценки. Если ребенок младшего дошкольного возраста чаще говорит «красиво» или

«нравится» без развернутого основания, то ребенок 5–6 лет уже может пояснить свое отношение: «нравится, потому что много цветов», «тут грустно, потому что темное небо», «девочка улыбается, и картина добрая». Такие суждения еще просты, но они показывают возникновение связи между внешними признаками, эмоциональным переживанием и смысловой оценкой.

Развитие эстетического восприятия тесно связано с воображением. По мнению Л.С. Выготского, воображение ребенка опирается на переработку впечатлений и позволяет создавать новые образы на основе прежнего опыта [2]. При восприятии произведения живописи дошкольник не только видит изображенное, но и мысленно достраивает ситуацию: придумывает, что говорят персонажи, что они чувствуют, какая погода вокруг, что случилось до изображенного момента. Именно поэтому картина для ребенка становится не статичным предметом, а началом внутренней истории.

Речь выполняет в развитии эстетического восприятия смыслообразующую функцию. Ребенок может переживать впечатление от картины, но без словесного оформления это впечатление остается недостаточно осознанным. Когда дошкольник называет цвет, настроение, действие, состояние героя, он уточняет собственное восприятие и переводит эмоциональную реакцию в более осмысленную форму. Поэтому для детей 5–6 лет характерна зависимость эстетического восприятия от уровня словаря, грамматического строя речи и умения строить связное высказывание [4].

Особое значение имеет способность ребенка воспринимать художественный образ целостно. На начальных этапах дети часто рассматривают картину фрагментарно: замечают отдельную девочку, собаку, цветок, солнце, дом, но не всегда связывают детали между собой. В 5–6 лет постепенно формируется умение видеть целую ситуацию, понимать, что цвет, поза, выражение лица, предметы и фон связаны общим настроением. Например, темные тона и одинокая фигура могут восприниматься как признаки грусти, а светлые оттенки, открытое пространство и движение персонажей – как признаки радостного настроения.

Восприятие цвета у старших дошкольников имеет не только сенсорное, но и эмоционально-смысловое значение. Ребенок начинает понимать, что цвет может передавать настроение: теплые и светлые оттенки часто связываются с радостью, спокойствием, праздником, а темные и холодные – с грустью, опасностью, ночью, непогодой. Однако эти связи не являются одинаковыми для всех детей. Поэтому психологически важно учитывать индивидуальные ассоциации, личный опыт и эмоциональное состояние ребенка, не требуя от него механически «правильного» ответа.

При восприятии портрета и сюжетной картины заметно развивается эмоциональная децентрация, то есть способность учитывать состояние другого человека. Ребенок 5–6 лет уже может предположить, что персонаж радуется, боится, скучает, сердится, удивляется или обижается. При этом он опирается на внешние признаки: глаза, рот, наклон головы, положение рук, действия других персонажей. Такая работа восприятия имеет значение не только для художественно-эстетического развития, но и для социально-коммуникативной сферы, поскольку ребенок учится видеть переживания другого [6].

Психологическая особенность детей 5–6 лет состоит также в зависимости эстетического восприятия от личного опыта. Дошкольник легче понимает картины, где изображены знакомые явления: семья, дети, игры, животные, природа, прогулка, праздник, труд взрослых. Если содержание произведения слишком удалено от опыта ребенка, он может воспринимать его поверхностно или заменять понимание фантазированием, не связанным с изображением. Это не является ошибкой: ребенок пытается включить незнакомый образ в доступную ему систему представлений.

Процесс восприятия живописи у детей 5–6 лет связан с развитием произвольного внимания. Чтобы понять картину, ребенку необходимо не просто взглянуть на нее, а удерживать внимание, рассматривать детали, возвращаться к уже увиденному, сопоставлять части изображения. В этом возрасте произвольность только формируется, поэтому длительное и

сложное рассматривание может вызывать утомление. Психологически важно, чтобы знакомство с картиной не превращалось в формальный опрос, иначе эстетическое переживание ослабевает и уступает место попытке угадать ожидаемый ответ взрослого.

Значимым показателем развития эстетического восприятия является способность ребенка связывать выразительные средства с настроением и смыслом картины. Если дошкольник говорит только «тут дерево» или «тут девочка», его восприятие остается преимущественно предметным. Если он добавляет: «дерево большое и темное, поэтому кажется, что сейчас будет дождь» или «девочка улыбается, и картина добрая», можно говорить о более высоком уровне эстетического восприятия. Здесь ребенок уже устанавливает связь между внешним признаком, эмоциональным впечатлением и смысловой интерпретацией.

Таким образом, психологическими особенностями развития эстетического восприятия у детей 5–6 лет являются эмоциональная отзывчивость на художественный образ, зависимость восприятия от наглядности и личного опыта, активное участие воображения, постепенное развитие целостного восприятия картины, становление начальных эстетических оценок и усиление роли речи в осмыслении впечатления. Старший дошкольник уже способен не только узнавать изображенные предметы, но и понимать настроение произведения, выделять отдельные средства выразительности, сопереживать персонажам и объяснять свое отношение к картине.

Развитие эстетического восприятия в процессе ознакомления с произведениями живописи имеет важное значение для общего психического развития ребенка. Оно способствует формированию наблюдательности, эмоциональной культуры, воображения, образного мышления, речевой активности и способности к оценочному отношению. При правильной организации знакомства с живописью ребенок учится видеть в картине не только изображение предметов, но и настроение, человеческое состояние, красоту формы и цвета, выразительность художественного образа. Следовательно, учет психологических особенностей детей 5–6 лет является необходимым условием эффективного художественно-эстетического развития в дошкольной образовательной организации.

Список литературы

1. Венгер Л.А. Восприятие и обучение / Л.А. Венгер. – М.: Просвещение, 1969. – 365 с.

2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – СПб.: Союз, 1997. – 96 с.

3. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: / А.В. Запорожец. – В 2 т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1986. – 320 с.

4. Гербова В.В. Развитие речи в детском саду: старшая группа / В.В. Гербова. – М.: Мозаика-Синтез, 2015. – 144 с.

5. Комарова Т.С. Детское художественное творчество: методическое пособие для воспитателей и педагогов / Т.С. Комарова. – М.: Мозаика-Синтез, 2010. – 160 с.

6. Кошелева А.Д. Эмоциональное развитие дошкольника / А.Д. Кошелева. – М.: Академия, 2003. – 176 с.

7. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития / В.С. Мухина. – М.: Академия, 2012. – 656 с.

8. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Приказ Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. №1155.

9. Федеральная образовательная программа дошкольного образования: Приказ Минпросвещения России от 25 ноября 2022 г. №1028.

10. Эльконин Д.Б. Детская психология / Д.Б. Эльконин. – М.: Академия, 2007. – 384 с. EDN QXRAFD

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

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ОПЕРАЦИИ КЛАССИФИКАЦИИ У ДЕТЕЙ 5–6 ЛЕТ

Аннотация: *в статье рассматриваются психологические особенности развития мыслительной операции классификации у детей 5–6 лет. Раскрывается значение классификации как одной из базовых логических операций, связанной с анализом, сравнением, обобщением, выделением существенных признаков и становлением элементов словесно-логического мышления. Особое внимание уделяется возрастной специфике мышления старших дошкольников, его опоре на наглядность, практический опыт, речь и взаимодействие со взрослым. Делается вывод о том, что классификация является важным показателем познавательного развития ребенка и предпосылкой успешного освоения учебной деятельности.*

Ключевые слова: *дети 5–6 лет, старший дошкольный возраст, мышление, мыслительные операции, классификация, сравнение, обобщение, существенный признак, познавательное развитие.*

Современное дошкольное образование ориентировано на развитие познавательной активности ребенка, его самостоятельности, инициативности и способности осмысленно действовать с предметами и явлениями окружающего мира. В данном контексте особое значение приобретает развитие мыслительной операции классификации у детей 5–6 лет. Классификация позволяет ребенку объединять объекты в группы по определенному основанию, устанавливать сходство и различие, выделять существенные признаки и переходить от единичного впечатления к более обобщенному представлению. Поэтому уровень сформированности данной операции выступает важным показателем интеллектуального развития старшего дошкольника.

Актуальность темы определяется тем, что возраст 5–6 лет является периодом интенсивного становления предпосылок логического мышления. Ребенок уже способен не только действовать с предметами практически, но и мысленно сопоставлять их, объяснять свои действия, использовать обобщающие слова. Вместе с тем классификация еще не является устойчивой и полностью осознанной. Дошкольник может правильно разложить предметы по цвету или форме, но испытывать трудности при выделении более содержательного основания: назначения, материала, родовой принадлежности или функции. Следовательно, классификация в данном возрасте должна рассматриваться как развивающаяся мыслительная операция.

В психологии классификация понимается как операция распределения объектов по группам на основе общего признака. Она не существует изолированно, а опирается на анализ, синтез, сравнение, абстрагирование и обобщение [2]. Чтобы отнести предмет к определенной группе, ребенок должен выделить его признаки, сопоставить их с признаками других предметов, отвлечься от случайных особенностей и обнаружить общее основание. Например, яблоко и груша могут быть объединены не потому, что они похожи по форме или цвету, а потому, что относятся к фруктам. В этом проявляется переход от внешнего сходства к смысловому обобщению.

Психологическая сложность классификации для ребенка 5–6 лет состоит в том, что один и тот же предмет может входить в разные группы в зависимости от основания. Мяч можно отнести к игрушкам, к круглым предметам, к предметам из резины или к объектам для подвижных игр. Для взрослого такая многоаспектность очевидна, а дошкольник часто удерживает только один наиболее яркий признак. Поэтому важным показателем развития является

не только правильное раскладывание предметов, но и способность объяснить, по какому признаку они объединены, а также перестроить классификацию при изменении инструкции.

Мышление детей 5–6 лет сохраняет выраженную наглядно-образную основу. Ребенку легче классифицировать предметы, которые хорошо знакомы ему по повседневной жизни: одежду, посуду, игрушки, транспорт, овощи, фрукты, домашних и диких животных. Более абстрактные основания усваиваются труднее, особенно если они не подкреплены личным опытом. Так, ребенок может без труда объединить чашку и тарелку как предметы, из которых едят, но не сразу назвать их посудой. Это показывает, что практическое действие часто опережает словесное обобщение.

Существенную роль в развитии классификации играет восприятие. На ранних этапах дошкольник ориентируется прежде всего на яркие внешние признаки: цвет, форму, величину, расположение предметов. Такая классификация может быть правильной, если именно этот признак задан условием, однако для интеллектуального развития важно постепенное различение внешних и существенных признаков. В старшем дошкольном возрасте ребенок должен учиться понимать, что главный признак зависит от задачи: в одном случае важно, что предмет круглый, в другом – что он относится к игрушкам, в третьем – что им пользуются в определенной ситуации.

Не менее значима связь классификации с речевым развитием. Речь помогает ребенку удерживать правило группировки, называть общее основание и объяснять результат действия. Когда ребенок говорит: «Это все транспорт, потому что на этом ездят», он не просто перечисляет предметы, а фиксирует смысловую связь между ними. По мере развития словаря появляются родовые понятия: «мебель», «посуда», «одежда», «растения», «животные», «инструменты». Недостаточность словаря или трудности связного высказывания могут снижать качество классификации даже при относительно сохранном практическом понимании сходства предметов [9].

Важной психологической особенностью старших дошкольников является постепенное развитие произвольности. Ребенок уже может принять инструкцию взрослого, действовать по правилу и проверять результат, но эти действия остаются нестабильными. При выполнении задания он иногда начинает группировать предметы по одному признаку, а затем переходит к другому: сначала по цвету, затем по назначению, затем по личной симпатии. Такая смена основания свидетельствует о недостаточной устойчивости правила и слабости произвольного контроля. Поэтому при оценке классификации важно учитывать не только конечный ответ, но и ход рассуждения ребенка.

Одной из типичных трудностей является ситуативность мышления. Дошкольник может объединить собаку, дом и миску, потому что «собака живет дома и ест из миски», или куклу, кровать и одеяло, потому что «кукла будет спать». В этом случае ребенок строит не классификацию в строгом смысле, а сюжетную связь. Для дошкольного возраста это закономерно, поскольку игра и образная ситуация занимают значительное место в психическом развитии [10]. Однако к концу старшего дошкольного возраста ребенок постепенно должен учиться отделять классификационное основание от свободной ассоциации.

Другой распространенной особенностью является ориентация на субъективно значимый признак. Ребенок может объединять предметы по принципу «мне нравится», «это есть у меня дома», «с этим я играл», «это вкусное». Такие ответы отражают эмоциональную включенность и зависимость мышления от личного опыта. Развитие классификации предполагает постепенный переход от субъективного основания к объективному: от «я люблю яблоко и конфету» к «яблоко и груша – фрукты», от «машина и мяч у меня дома» к «машина – транспорт, мяч – игрушка».

Особое значение имеет способность выделять существенный признак. Существенный признак не всегда является самым заметным. Например, птица и бабочка похожи тем, что летают, но относятся к разным группам живых существ; корова и лошадь внешне различаются, но могут быть объединены как домашние животные. Ребенку 5–6 лет необходимо

понять, какой признак является главным именно для данной задачи. Это умение формируется постепенно и зависит от накопления представлений об окружающем мире, развития наблюдательности и опыта сравнения.

Классификация тесно связана с формированием обобщающих понятий. Старший дошкольник активно усваивает слова «животные», «растения», «транспорт», «одежда», «мебель», «посуда», однако содержание этих понятий может быть неполным. Ребенок может назвать кошку и собаку животными, но затрудниться с китом, птицей или насекомым. Он может знать слово «транспорт», но относить к нему только машину и автобус, не включая самолет или корабль. Поэтому психологически важным является не простое называние группы, а широта и осознанность обобщения.

На развитие классификации влияет уровень сравнения. Без сравнения ребенок не может установить, чем предметы похожи и чем отличаются. В возрасте 5–6 лет сравнение становится более развернутым: дети начинают называть несколько признаков, сопоставлять объекты по форме, величине, цвету, назначению, материалу, месту обитания. Однако сравнение еще часто остается неполным. Ребенок может отметить, что яблоко и мяч похожи, потому что круглые, но не указать, что одно является фруктом, а другое игрушкой. Это показывает необходимость удержания одновременно сходства и различия.

Значимым фактором является взаимодействие со взрослым. Взрослый задает вопросы, вводит обобщающие слова, побуждает ребенка объяснять основание группировки, помогает увидеть ошибку. При этом важно различать самостоятельное выполнение и выполнение при помощи. Если ребенок классифицирует предметы только после прямой подсказки, операция находится в зоне ближайшего развития [2]. Если он сам выделяет основание, объясняет его и переносит способ действия на новый материал, можно говорить о более высоком уровне сформированности классификации.

Условно можно выделить несколько уровней развития классификации у детей 5–6 лет. На низком уровне ребенок группирует предметы случайно или по одному яркому внешнему признаку, не может объяснить основание и часто меняет правило. На среднем уровне он выполняет классификацию по очевидным признакам, но испытывает трудности при выделении родового понятия или смене основания. На более высоком уровне ребенок самостоятельно находит общий признак, использует обобщающие слова, аргументирует выбор и может перестроить группу по новому правилу. Такое уровневое понимание позволяет рассматривать классификацию как показатель общего познавательного развития.

Показателями сформированности классификации могут выступать: умение выделять общий признак группы; различение существенных и несущественных признаков; использование обобщающих слов; объяснение основания группировки; нахождение лишнего предмета с аргументацией; классификация одного и того же материала по разным основаниям; сохранение инструкции до конца задания; способность исправить ошибку после вопроса взрослого. При этом результат может зависеть от усталости, интереса к материалу, речевой сложности инструкции и эмоционального состояния ребенка.

Таким образом, мыслительная операция классификации у детей 5–6 лет находится в стадии активного становления. Ее развитие опирается на восприятие, речь, сравнение, практический опыт, общение со взрослым и игровую деятельность. Главная психологическая особенность данного возраста заключается в переходе от группировки по внешним, ситуативным и субъективным признакам к более осознанному выделению существенного основания и использованию обобщающих понятий. Учет этих особенностей необходим для понимания познавательных возможностей старших дошкольников.

В заключение следует подчеркнуть, что развитие классификации имеет важное значение для подготовки ребенка к школьному обучению. В школе ребенку предстоит группировать звуки, буквы, числа, геометрические фигуры, природные объекты, учебные понятия и правила. Если в дошкольном возрасте формируется способность видеть общее и различное, объяснять основание объединения и менять способ действия по инструкции, это становится

предпосылкой успешного освоения учебной деятельности. Следовательно, психологическое изучение классификации позволяет оценить не только отдельное умение, но и общий уровень готовности ребенка к более сложной познавательной деятельности.

Список литературы

1. Венгер Л.А. Восприятие и обучение / Л.А. Венгер. – М.: Просвещение, 1969. – 365 с.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
3. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1972. – 424 с.
4. Запорожец А.В. Избранные психологические труды / А.В. Запорожец. – В 2 т. – М.: Педагогика, 1986.
5. Люблинская А.А. Детская психология / А.А. Люблинская. – М.: Просвещение, 1971. – 415 с.
6. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития / В.С. Мухина. – М.: Академия, 2012. – 656 с.
7. Обухова Л.Ф. Возрастная психология: учебник / Л.Ф. Обухова. – М.: Юрайт, 2016. – 460 с.
8. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология: учеб. пособие / Г.А. Урунтаева. – М.: Академия, 2015. – 272 с.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Приказ Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. №1155.
10. Эльконин Д.Б. Детская психология: учеб. пособие / Д.Б. Эльконин. – М.: Академия, 2007. – 384 с. EDN QXRAFD

Дмитриева Наталья Юрьевна
канд. филос. наук, доцент
Устинова Елизавета Андреевна
студентка

ФГБОУ ВО «Красноярский государственный
педагогический университет им. В.П. Астафьева»
г. Красноярск, Красноярский край

DOI 10.31483/r-167478

НАРОДНАЯ КУКЛА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ТРАДИЦИОННОМУ РУССКОМУ ИСКУССТВУ

Аннотация: *цель исследования – представить процесс освоения традиции народной куклы-оберега как средства, обладающего значительным потенциалом формирования ценностного отношения к традиционному русскому искусству у детей старшего дошкольного возраста. Предполагается, что знакомство с назначением народной куклы в традиционном укладе жизни русского человека, освоение технологий изготовления различных видов народной куклы в ходе творческой практической деятельности станут эффективным средством принятия детьми старшего дошкольного возраста культурного кода своего народа, формирования бережного отношения к народным традициям. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи: проанализировать теоретические аспекты формирования ценностного отношения старших дошкольников к традиционному русскому искусству, представить педагогический потенциал народной традиции куклы-оберега в формировании ценностного отношения к традиционному русскому искусству у старших дошкольников, составить серию занятий по освоению традиции народной куклы-оберега. Результаты работы показали, что знакомство с традицией народной куклы-оберега, практическое освоение технологий изготовления различных видов народных кукол, осмысление символики народного искусства являются действенным средством формирования бережного отношения к народным традициям обучающихся у детей старшего дошкольного возраста. Научная новизна заключается в том, педагогический потенциал традиционной тряпичной куклы-оберега как предмета декоративно-прикладного творчества представлен как комплексное средство, воздействующее на когнитивный, эмоциональный и деятельностно-*

творческий компоненты ценностного отношения старших дошкольников к традиционному русскому искусству. Применен метод теоретического анализа психолого-педагогической, научно-методической литературы, материалов по истории традиции народной куклы-оберега, педагогическое наблюдение, праксиологический метод.

Ключевые слова: *традиционное русское искусство, ценностное отношение, народная кукла, кукла-оберег, дети старшего дошкольного возраста.*

Введение.

В эпоху глобализации и интенсивной цифровизации социокультурной среды особо важным становится сохранение и передача молодому поколению культурного кода нации. Согласно мнению исследователей, традиционная народная культура представляет собой совокупность созданных конкретным народом материальных и духовных ценностей [1]. Традиционное русское искусство, будучи неотъемлемой составляющей исторического наследия и духовного достояния многонационального народа России, выступает мощным фактором формирования системы базовых ценностных ориентиров, национального самосознания подрастающего поколения. Исследователи подчеркивают, что за последние десятилетия произошла утрата народных традиций, а вместе с ними была утрачена большая часть нравственных ориентиров. Актуальность исследования продиктована тем, что под воздействием массовой культуры и обильного информационного потока у детей старшего дошкольного возраста часто наблюдается размытость представлений о народных художественных традициях. Старший дошкольный возраст является сензитивным периодом для развития ценностно-смысловой сферы личности, когда закладываются основы мировоззрения, формируются устойчивые интересы и эмоциональные предпочтения. Однако, как свидетельствуют исследования, знакомство старших дошкольников с традиционным искусством зачастую носит отрывочный, поверхностный характер и не переходит в осознанное, личностно значимое отношение. Проблема ценностного отношения старших дошкольников к традиционному русскому искусству становится актуальной научно-педагогической задачей и требует выстраивания эффективной педагогической работы по приобщению дошкольников к традиционной национальной культуре.

Теоретические аспекты формирования ценностного отношения старших дошкольников к традиционному русскому искусству.

Современные исследования определяют ценностное отношение как сложное интегративное качество личности, включающее осознание значимости объекта, эмоциональное принятие и готовность к деятельности, направленной на его сохранение и развитие. Ценностное отношение к народному искусству проявляется в понимании его культурной роли, эмоциональном переживании его эстетической и нравственной ценности, в стремлении к творческой деятельности по его воспроизведению и сохранению. О. А. Овсянникова выделяет три компонента ценностного отношения к народному искусству: когнитивный (знания о народном искусстве, его видах и его символике), эмоциональный (заинтересованное, положительное отношение, личностная значимость) и деятельностно-творческий (способность создавать творческие продукты по мотивам народного искусства). По мнению А. А. Спиридоновой, старший дошкольный и младший школьный возраст относится к особой возрастной категории, главными чертами которой выступают чувствительность, открытость, любознательность, а также внезапно возникающее стремление поэкспериментировать, поиграть и перевоплотиться [7]. В этом возрасте наблюдается формирование способности к символическому мышлению. Старшие дошкольники начинают воспринимать традиционные ремесла и символы не только как предметы утилитарного назначения, но и как носителей культурных смыслов и ценностных установок.

Педагогический потенциал народной традиции кукол-оберегов в формировании ценностного отношения к традиционному русскому искусству старших дошкольников.

Для выявления актуального уровня сформированности ценностного отношения старших дошкольников к традиционному русскому искусству был проведен констатирующий эксперимент. Полученные данные указывают на недостаточную сформированность ценностного отношения старших дошкольников к традиционному русскому искусству. Существует актуальная необходимость в целенаправленной педагогической работе, направленной на интеграцию познавательного, эмоционального и деятельностного аспекта формирования ценностного отношения старших дошкольников к традиционному народному искусству.

Народная тряпичная кукла-оберег представляет собой уникальный феномен традиционной культуры, сочетающий художественную выразительность, глубокую символику и доступность для детского творчества. Согласно мнению исследователей, обрядовая кукла представляет собой одно из ключевых средств народной педагогики и служит для передачи жизненного опыта [5]. Традиционное и главное назначение игрушки заключается в ее дидактической функции, то есть в воспитании и обучении подрастающего поколения. Известно, что произведения искусства, несущие в себе духовный опыт человечества, помогают детям осознавать нравственные ценности в форме, которая одновременно доступна и увлекательна. Традиция изготовления тряпичных кукол-оберегов имеет глубокие корни в русской культуре. Археологические находки свидетельствуют, что такие куклы сопровождали человека на протяжении всей его жизни, являясь органической частью повседневного быта, символом-оберегом [4]. Ни один ребенок не обходился без такой куклы. Изначально куклы имели обрядовое, сакральное значение. Их делали из натуральных материалов (льняных, хлопковых тканей, дерева, соломы), они не имели лица, чтобы в них не мог вселиться злой дух [2; 10]. Технология изготовления исключала использование иглы и ножниц. Все детали скручивались, привязывались нитками или скреплялись узлом, что придавало кукле целостность и энергетическую защищенность [4]. Каждая кукла-оберег имела свою функцию и символику, отражая мировоззрение и ценности народа. Среди множества традиционных кукол можно выделить следующие виды: «*Берегиня*» – тряпичная кукла, символизировавшая защиту дома и семьи, олицетворяющая женское начало и благополучие; «*Крупеничка*» (*Зерновушка*) – кукла, наполненная крупой, которая символизировала достаток, изобилие и благополучие в доме; «*богач*» – оберег, связанный с финансовым благополучием и удачей в делах; «*Пеленашка*» – кукла, защищавшая младенца от сглаза и злых сил, являющаяся первичной моделью человека, не овладевшего речевыми и двигательными функциями; «*Куколка на счастье*» – небольшой талисман для привлечения радости, удачи и счастья; «*Десятиручка*» – обрядовая кукла-помощница, предназначенная для поддержки женщин в домашних занятиях, отличавшаяся наличием множества рук [8].

Куклы-обереги выполняли важную воспитательную и социализирующую функцию. Они служили инструментом передачи знаний о традициях, обычаях и символике [3], способствовали формированию у детей уважения к предкам и культурному наследию.

В современной педагогической практике наблюдается повышенный интерес к использованию народной куклы в образовательных целях. Работы таких авторов, как Е.Л. Глущенко, С.С. Медведкова, С.Г. Мишенькина, Н.Е. Пластинина [6], В.А. Пожидаева, А.А. Чаусова подтверждают значимость народной куклы как средства эстетического и нравственного воспитания. При этом важно подчеркнуть, что в современных условиях существует опасность мифологизации и коммерциализации народной куклы, когда на первый план выходят сувенирные, декоративные функции, а подлинный культурный смысл утрачивается. Реконструированная кукла по сути является авторской, а традиционную куклу, которая сохраняет память нескольких поколений, вытесняет кукла-сувенир, несущая только индивидуальные смыслы [9]. Поэтому педагогическая задача заключается не только в знакомстве детей с внешними характеристиками куклы, но и в передаче ее подлинно исторической, воспитательной и культурной значимости.

Педагогический потенциал создания кукол-оберегов для формирования ценностного отношения к традиционной русской культуре проявляется в нескольких аспектах.

Культурологический аспект заключается в знакомстве с историей, видами, символикой кукол, формирует понимание связи предмета с жизненным укладом, семейными ценностями и духовными ориентирами русского народа. Эмоционально-личностный аспект заключается в живом эмоциональном отклике в процессе создания куклы, позволяет ребенку почувствовать себя сопричастным к народной традиции. Сам процесс создания куклы оказывает целительное действие. Он позволяет дошкольнику снять напряжение, дарит радость от красоты, рождающейся прямо в руках [9]. Дети с большим желанием включаются в творческий процесс, и каждая кукла получается уникальной, наполненной теплом и легкостью. Деятельностно-творческий аспект заключается в овладении традиционными техниками создания кукол-оберегов (скручивание, завязывание узлов, подбор тканей и нитей). Процесс изготовления народной куклы-оберега позволяет получить осязаемый, личностно значимый результат. Коллективная работа над созданием народных кукол способствует развитию коммуникативных навыков, взаимопомощи, чувства ответственности за общее дело. Таким образом, освоение традиции народной куклы-оберега в образовательном процессе является эффективным средством формирования ценностного отношения старших дошкольников к традиционному русскому искусству.

Серия занятий по освоению традиции народной куклы-оберега как средство формирования ценностного отношения к традиционному искусству.

На основе анализа результатов констатирующего эксперимента и теоретического обоснования педагогического потенциала традиции народной куклы-оберега была разработана серия из 12 занятий, направленная на формирование ценностного отношения старших дошкольников к традиционному русскому искусству. Задачи серии занятий: познакомить детей с народной куклой как феноменом традиционной культуры, ее видами, назначением и символическим языком, сформировать эмоционально-положительное и бережное отношение к народной кукле-оберегу как носителю культурного кода, овладеть простейшими техниками создания народной куклы из натуральных материалов, способствовать осознанию связи народного искусства с жизненным укладом, семейными ценностями и духовными ориентирами русского народа. Содержание серии структурировано по модульному принципу, обеспечивающему последовательное погружение в тему: от знакомства с историей и символикой к освоению простейших техник и самостоятельному творческому проектированию.

Первый модуль – «Введение в мир традиционной куклы. Кукла как зеркало культуры». Его цель – познакомить детей с русской тряпичной куклой как частью народного искусства, показать ее виды и значение. На первом занятии дошкольники знакомятся с понятием «кукла-оберег» и основными видами тряпичных кукол (обереговые, обрядовые и игровые). Основная задача – пробудить интерес к народной культуре через живое эмоциональное восприятие. В конце занятия дети выполняют аппликацию «Моя первая кукла» на листе бумаги из геометрических фигур. При подготовке к этому уроку нужно создать картонные шаблоны, чтобы детям было удобнее и легче создавать аппликацию с опорой на пройденный материал и наглядные образцы. Второе занятие посвящено семантике языка народной куклы, материалам и технологическим приемам ее изготовления. Раскрываются значения и смыслы знаков, представленных на народной кукле (крест, круг, ромб, спираль), символическое значение цвета. Поученные знания помогая детям увидеть связь между формой и смыслом в народной кукле. Для изготовлении кукол изучается и осваивается традиционная узелковая техника (без использования колющих предметов). Школьники узнают ее смысловое значение. Практическое задание: из готовых геометрических фигур (ромба, треугольника, круга) дошкольники создают схематичное изображение одного из традиционных обережных символов, соблюдая традиционную цветовую гамму.

Второй модуль – «Освоение техники. От простого к сложному», посвященный освоению самой простой узелковой технике изготовления обереговой куклы. Третье занятие посвящено кукле Кувадке. Дошкольники узнают ее историю и назначение, а затем отрабатывают навык скручивания и завязывания лоскутов. Итогом становится первая собственная кукла-оберег,

сделанная ребенком самостоятельно. На четвертом занятии углубляются навыки работы с тканью – дети создают миниатюрную куклу-скрутку Пеленашку. Здесь важно развить аккуратность при работе с мелкими деталями. Дети изготавливают куклу, а по желанию могут дополнительно сделать для нее картонную колыбель с подушкой и одеялом.

Третий модуль называется «Куклы-обереги для дома и семьи». Он знакомит детей с самыми разными тканевыми куклами-оберегами. Пятое занятие посвящено Крупеничке (Зерновушке). Это обрядовая кукла достатка, символизирующая благополучие и сытость, которая наполняется крупой. Шестое занятие посвящено кукле «Подорожница». Она является оберегом в дорогу. Каждый ребенок изготавливает свою куклу-спутницу, которая несет в себе заботу и защиту. Седьмое занятие посвящено кукле-оберегу «Столбушка». Дошкольники осваивают создание каркасной основы (плотного столбика из скрученной ткани). Дети учатся понимать значение устойчивой основы в символике куклы (стабильность, внутренний стержень). Восьмое занятие посвящено кукле-оберегу «Веснянка». Она – кукла-призыв весны. Дошкольники узнают о традиции закликания весны, знакомятся с самой куклой и тем, как ее изготавливали. На занятии создается яркая, нарядная кукла, которая символизирует пробуждение жизни. Отдельное внимание необходимо уделить развитию чувства цвета и композиции в костюме куклы.

Четвертый модуль: «Творческий проект», цель которого заключается в применении полученных знаний и умений для создания куклы-оберега с личным смыслом. В течение четырех последующих занятий каждый ребенок изготавливает свою куклу-оберег. Девятое занятие называется «Моя кукла-оберег. Создание эскиза». Педагог помогает детям осознанно перенести традиционные смыслы народной куклы в личный контекст. На занятии дошкольники создают эскизы своего будущего проекта, проявляя творческую самостоятельность. На десятом занятии каждый ребенок создает куклу-оберег по собственному эскизу. Дошкольники самостоятельно подбирают материалы и декор, а затем оформляют куклу в соответствии с эскизом. Одиннадцатое занятие – это оформление выставки работ «Мир народной куклы». Организуется выставка всех работ с мини-презентациями, в которых каждый автор рассказывает о своей кукле. Вместе с педагогом проходит обсуждение о значении народной куклы в современном мире. Двенадцатый, итоговый урок – подведение итогов всей серии занятий, на котором происходит рефлексия пройденного пути и создается ситуация публичного признания труда каждого ребенка. Педагог закрепляет ценностное отношение к народному искусству как к актуальному и живому знанию. Завершается занятие созданием коллективного плаката «Куклы-обереги в нашей жизни».

Заключение.

Проведенное исследование подтвердило актуальность проблемы формирования ценностного отношения старших дошкольников к традиционному русскому искусству. Результаты констатирующего эксперимента показали, что у большинства детей уровень сформированности ценностного отношения к традиционному искусству находится на низком уровне. Наиболее слабо развит деятельностно-творческий компонент, что указывает на разрыв между теоретическими знаниями и практическими умениями, на недостаточность эмоционально-личностного вовлечения старших дошкольников в традиционную культуру. В качестве эффективного средства формирования ценностного отношения старших дошкольников к традиционному искусству предложена серия занятий по созданию кукол-оберегов. Выбор куклы-оберега как педагогического инструмента обусловлен ее культурной значимостью, доступностью для детского творчества и возможностью комплексного воздействия на когнитивный, эмоциональный и деятельностно-творческий компоненты ценностного отношения. Разработанный тематический план из 12 занятий, построенный на принципах культуросообразности, наглядности, последовательности и деятельностного подхода, обеспечивает последовательное погружение в народную традицию: от знакомства с историей и символикой через освоение техник к самостоятельному творческому проектированию. Таким образом, серия занятий по созданию кукол-оберегов может служить действенным средством

формирования ценностного отношения старших дошкольников к традиционному русскому искусству, способствуя не только расширению знаний о народной культуре, но и развитию эмоциональной отзывчивости, практических умений и осознанию личной причастности к сохранению культурного наследия.

Список литературы

1. Гладилина И.П. Роль традиционной народной культуры в консолидации современного общества / И.П. Гладилина, Г.М. Королева // Армия и общество. – 2012. – №4 (32). – С. 23–30. – EDN: RCEJLB.
2. Казиева Г.Г. Эстетическое воспитание младших школьников как психолого-педагогическая проблема // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2014. – №29. – С. 67–71. EDN SKBFWN
3. Косолапова Л.А. Возможности дополнительного образования для воспитания у детей ценностного отношения к народной культуре / Л.А. Косолапова, С.К. Сулейманова, М.А. Петрова // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2020. – №3 (363). – С. 81–89. EDN BLVOIN
4. Кураш П.В. Русская народная кукла и ее функции // Форум молодых ученых. – 2017. – №5 (9). – С. 1202–1205. EDN ZBNQHR
5. Плеханов И.А. Д.И. Дубровский и Э.В. Ильенков: неоконченный спор о природе психики и идеальном // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2007. – №1 (6). – С. 153–162. EDN IWQVYN

Дунаева Наталия Анатольевна
канд. пед. наук, доцент, доцент
Матвеева Ольга Витальевна
канд. пед. наук, доцент, доцент

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

ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: *определение путей и способов эффективного познавательного развития детей дошкольного возраста – одна из задач дошкольной педагогики и психологии на современном этапе.*

В статье дается характеристика стадий познавательного развития детей дошкольного возраста. Научные данные (Ю.Ю. Березина, Т.И. Ерофеева, А.И. Сорокина и др.) дают возможность проследить, как меняется характер, содержание и направленность детских вопросов на протяжении дошкольного детства.

Значительное внимание в статье уделяется принципам и условиям организации познавательной деятельности в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Ключевые слова: *познавательное развитие, любознательность, детские вопросы, мотивы вопросов, детскими видами деятельности, условия организации познавательной деятельности.*

В философском словаре термин «познание» рассматривается как «общественно-исторический процесс творческой деятельности людей, формирующей их знания, на основе которых возникают цели и мотивы человеческих действий» [8].

В рамках теории познания данное понятие определяется базовое, как процесс деятельности человека, основным содержанием которого является отражение объективной реальности в его сознании, а результатом – получение нового знания об окружающем мире. Таким образом, познание – любая деятельность, результатом которой становится знание.

Познание тесно связано с умственным развитием детей, которое включает базовые когнитивные процессы (восприятие, внимание, память, мышление, воображение), сенсорный опыт, речь, эмоциональный интеллект и др.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования выделяется образовательная область «Познавательное развитие».

Содержание образовательной области «Познавательное развитие» направлено на достижение целей развития у детей познавательных интересов и их интеллектуального развития через решение следующих задач:

- сенсорное развитие;
- развитие познавательно-исследовательской и конструктивной деятельности;
- формирование элементарных математических представлений;
- формирование целостной картины мира, расширение кругозора детей [7].

Под познавательным развитием понимают совокупность врожденных и приобретенных при жизни общих умственных способностей, от которых зависит успешность освоения человеком различных видов деятельности.

Познавательное развитие ребенка дошкольного возраста проходит несколько стадий: любопытство, любознательность, стадия развития познавательного интереса, стадия развития познавательной активности.

В основе любопытства лежит естественная реакция удивления ребенка на изменения в обстановке, появление нового, яркого, красочного, эмоционально привлекательного в окружающем мире. Проявляется детское любопытство в вопросах типа «Кто это?», «Что это?». Для данной стадии характерным является «сбор информации» о предметах, явлениях окружающей действительности. Любопытство является источником появления любознательности.

Любознательность характеризуется стремлением ребенка проникнуть за пределы увиденного, непосредственно воспринимаемого. Вопросы детей приобретают направленность на познание существенных характеристик предметов и объектов окружающего мира («Зачем?», «Почему?») и являются свидетельством их речевой активности.

Познавательный интерес – это стремление ребенка познавать новое. Данный процесс характеризуется повышенной устойчивостью, ясной избирательной нацеленностью на познаваемый предмет, ценностной мотивацией, в которой главное место занимают познавательные мотивы.

Источником познавательной активности является познавательная потребность. На этой стадии появляются вопросы, связанные с содержанием, существенными свойствами предметов и явлений, самостоятельным поиском способов решения поставленных задач, стремлением выполнять задачи повышенной трудности, использовать собственные примеры в поиске правильных ответов.

Появление собственно познавательной активности большинство ученых относит к возрасту возникновения первых детских вопросов – приблизительно к двум годам. Следует подчеркнуть, что в психологической науке вопросы считаются одним из показателей познавательного интереса.

В исследованиях А.И. Сорокиной выделены следующие ведущие мотивы, побуждающие ребенка к познавательным вопросам: в связи с восприятием чего-то нового, яркого, необычного для опыта ребенка; если прошлый опыт не может дать объяснению новому, с чем сталкивается ребенок; если есть стремление классифицировать предметы и явления, найти общие признаки, выявить отличия [5]. Например, ребёнок старшего дошкольного возраста задает следующий вопрос: почему школа называется школой? Ведь если есть детский сад, почему школа не называется «взрослый сад»?

В ряде исследований (Т.И. Ерофеева, А.И. Сорокина, Н.Б. Шумакова и др.) прослеживается процесс изменения характера, содержания и направленности детских вопросов на протяжении дошкольного детства.

Мотивы вопросов в раннем возрасте (1–3 года) обусловлены аффективно-познавательным отношением. В этом возрасте отмечается жесткая привязанность детских вопросов к конкретной ситуации, что говорит об ограниченности интересов ребенка раннего возраста кругом непосредственно воспринимаемых предметов ближайшего окружения. («Что это?», «Что с ним делают?», «Зачем это нужно?» и т. п.). Кроме этого вопросы служат для привлечения внимания взрослого.

Младшему дошкольному возрасту (3–4 года) свойственно стремление к поиску информации для пополнения представлений о мире. Характерной особенностью возраста является постоянное повторение одних и тех же вопросов. Это связано с тем, что полученная информация конкретна, лишена обобщенности.

Дети среднего дошкольного возраста (4–5 лет) больше интересуются внешними признаками объектов, их наименованием, размерами и т. п., интерес этих детей направлен преимущественно на определение предмета и обозначение его словом («Что это?», «Кто это?», «Как называется?»). Вопросы также связаны с попыткой систематизации явлений, предметов и их классификацией. В то же время в этом возрасте появляются вопросы, требующие выяснения связи между предметами и явлениями, их сходства и различий, выявления зависимостей. И хотя таких вопросов значительно меньше и носят они простейшую форму (например, сопоставление признаков), их возникновение говорит о стремлении ребенка осмыслить причинно-следственные связи. Постановка вопросов, догадки и гипотезы ребенка способствуют развитию гибкости и динамичности детского мышления. На вопрос воспитателя «Почему кошки и собаки не любят друг друга?» ребёнок отвечает «У них разный характер».

Старший дошкольник (5–7 лет) проявляет любознательность к более широкому кругу явлений объективной действительности. Вопросы возникают в связи с желанием установить зависимости между предметами и явлениями, проникнуть за пределы непосредственно воспринимаемого. Это свидетельствует о возникающей у ребенка способности к опосредствованным способам познания. Меняется и характер, и форма вопросов, в них соседствует догадка. Например, на вопрос воспитателя «Почему поезд издаёт звук «тук-тук»?» ребёнок отвечает: «Поезд издаёт «тук-тук», это, наверное, на пути есть кочечки». Повышается устойчивость познавательного интереса, когда ребенок снова обращается к интересующему объекту или явлению.

На основе результатов своих исследований Н.Б. Шумакова делает ряд интересных выводов. Она указывает на следующие качественные изменения: «во-первых, ребенок овладевает произвольной постановкой вопроса, направленного на расчленение и обследование проблемной ситуации; во-вторых, осуществляется переход к вопросам другого типа: от устанавливающих вопросов до вопросов-гипотез, от вопросов, обращенных к другому лицу (взрослому), до вопросов, обращенных к самому себе» [6]. Снижение количества детских вопросов по мере взросления ученый связывает с тем, что ребенок самостоятельно находит ответы благодаря активному развитию исследовательских действий в реальном и воображаемом плане. Поэтому познавательная активность в форме вопросов не снижается к концу дошкольного возраста, а переходит на качественно новую ступень.

Специалисты выделяют следующие принципы организации познавательной деятельности детей дошкольного возраста: единство решения воспитательных и образовательных задач; учет возрастных, гендерных, индивидуальных особенностей детей; построение предметно-развивающей среды; взаимосвязь разных видов деятельности; оптимальное соотношение процессов развития и саморазвития; формирование творчества.

Организация познавательной деятельности должна строиться на сочетании содержания познавательного материала и средств для его усвоения.

Т.И. Ерофеева выделила следующие «педагогические условия организации познавательной деятельности: латентное воздействие образовательной среды, опосредованные образовательные ситуации в партнерской деятельности и прямое образовательное взаимодействие с педагогом» [1].

Латентное (скрытое) воздействие обеспечивает накопление чувственного и информационного опыта, благодаря чему создается база «ясных и неясных знаний», по терминологии Н.Н. Поддьякова [4]. Накоплению спонтанного информационного опыта способствует: обогащенная предметная среда, мотивированная самостоятельная деятельность (бытовая, трудовая, конструктивная, игровая); продуктивная деятельность, познавательное общение с взрослыми, чтение познавательной литературы, экспериментирование, наблюдение и обсуждение с ребенком процесса и результатов познавательной деятельности.

Прямое воздействие осуществляется как специально организованная познавательная деятельность всей группы или отдельной подгруппы детей. При этом развитие представлений об окружающем происходит на основе эвристических методов, например, использование проблемно-поисковых ситуаций. Эти методы позволяют активизировать интерес ребенка к познанию окружающего мира.

Опосредованное воздействие строится на основе педагогики сотрудничества и включает игровые проблемно-практические ситуации, совместное выполнение заданий, взаимоконтроля, взаимообучения, досуговой деятельности.

К формам организации познавательной деятельности дошкольников в зависимости от ее содержания можно отнести: сюжетные и ролевые игры, наблюдение за предметами и их рассмотрение, диалог и беседу, экспериментирование, конкурсы, викторины, развлечения и т. д.

Важным условием полноценного познавательного развития дошкольников, эффективной реализации временных резервов данного сензитивного периода является комплексная работа в условиях дошкольного учреждения и семьи.

Список литературы

1. Ерофеева Т.И. Где живут 140 почему, или о вопросах, дающих интересные ответы / Т.И. Ерофеева // Дошкольное воспитание. – 2001. – № 2. – С. 77–83.

2. Интеллектуальное развитие и воспитание дошкольников: учеб. пособие / под ред. Л.Г. Нискanен. – М.: Академия, 2002. – 208 с.

3. Интеграция образовательных областей в педагогическом процессе ДОУ: пособие для педагогов дошкольных образовательных учреждений / под ред. О.В. Дыбиной. – М.: Мозаика-Синтез, 2012. – 72 с.

4. Содержание и методы умственного воспитания дошкольников / под ред. Н.Н. Поддьякова. – М.: Педагогика, 1980. – 200 с.

5. Сорокина А.И. Мотивы вопросов ребёнка дошкольного возраста / А.И. Сорокина. – Л., 1945. – 128 с.

6. Шумакова Н.Б. Возраст вопросов / Н.Б. Шумакова. – М.: Знание, 1990. – 78 с.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования : от 17 октября 2013 г. № 1155. – URL: http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html

8. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. – М.: Республика, 2001. – 719 с.

Дунаева Наталия Анатольевна
канд. пед. наук, доцент, доцент
Панферова Елена Владимировна
канд. психол. наук, доцент

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

ОБУЧЕНИЕ ПЕРЕСКАЗУ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ НАРРАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В КОНТЕКСТЕ ФОП ДО

Аннотация: *в статье представлен фундаментальный аналитический обзор проблемы обучения старших дошкольников пересказу литературных произведений как ключевому механизму формирования нарративной компетенции в рамках реализации Федеральной образовательной программы дошкольного образования (ФОП ДО). Авторы обосновывают переход от традиционной репродуктивной модели пересказа к когнитивно-герменевтической парадигме, предполагающей глубокое декодирование авторских смыслов и психологических предикатов текста. В работе детально анализируются психолингвистические механизмы порождения речевого высказывания, роль универсально-предметного кода и технологий динамического когнитивного картирования. Предложены инновационные критерии оценки качества пересказа и алгоритмы работы с высокохудожественной литературой, способствующие развитию связной монологической речи, ценностно-смысловой сферы и психологической готовности ребенка к систематическому школьному обучению.*

Ключевые слова: *пересказ, нарративная компетенция, старший дошкольный возраст, ФОП ДО, связная монологическая речь, лингводидактика, смысловое восприятие, когнитивный каркас.*

Проблема развития связной монологической речи в дошкольном возрасте на современном этапе развития гуманитарного знания выходит за узкоспециальные лингвистические рамки, приобретая статус фундаментальной междисциплинарной проблемы формирования нарративной компетенции личности. В условиях тотальной визуализации культуры и фрагментарности информационных потоков, характерных для периода «цифрового детства», современный ребенок всё чаще демонстрирует дефицит навыков построения линеарного, логически связного и семантически когерентного высказывания. В связи с этим пересказ художественной литературы, традиционно рассматриваемый в отечественной педагогике как эффективный дидактический инструмент, требует глубокой методологической ревизии и актуализации в контексте введения Федеральной образовательной программы дошкольного образования (ФОП ДО). Реализация стратегических задач ФОП ДО предполагает не просто накопление ребенком пассивного словаря, а воспитание активного субъекта речевой деятельности, способного к смысловому чтению и творческой интерпретации культурного наследия. Пересказ в данной парадигме должен трактоваться не как механическая трансляция чужого текста, а как сложный акт когнитивного моделирования, в котором дошкольник выступает полноправным партнером автора в процессе конструирования смыслов. Теоретическим основанием данного подхода служат фундаментальные работы Л.С. Выготского о единстве мышления и речи, а также психолингвистические концепции порождения речевого высказывания, разработанные А.А. Леонтьевым и Т.В. Ахутиной [1, с. 140].

Процесс пересказа в старшем дошкольном возрасте представляет собой качественный переход от рецептивной речевой деятельности к продуктивной, что требует актуализации целого комплекса высших психических функций. Согласно исследованиям Н.И. Жинкина, механизмом, обеспечивающим этот переход, является перевод информации с языка внешних знаков на внутренний универсально-предметный код (УПК), где происходит семантическое

сжатие текста до уровня ключевых смысловых вех [2, с. 94]. Основная когнитивная сложность пересказа для дошкольника состоит в необходимости экспликации этого внутреннего смысла в линейную речевую структуру, доступную для восприятия адресатом. При наличии общего недоразвития речи или дефиците регуляторных механизмов этот процесс дезинтегрируется: текст утрачивает смысловую когерентность, а связное повествование подменяется фрагментарным перечислением разрозненных действий. В этой связи выбор литературного материала становится важнейшим фактором педагогического воздействия. Мы решительно постулируем отказ от упрощенных, дидактически сухих текстов в пользу высокохудожественной классической литературы, обладающей значительной эстетической плотностью и психологическим подтекстом. Рассказы К.Г. Паустовского, М.М. Пришвина, В.А. Осеевой и Е.И. Чарушина предоставляют ребенку не только лексический эталон, но и образцы эмоционального реагирования и нравственного выбора, что полностью соответствует воспитательным векторам ФОП ДО. Классическое наследие К.Д. Ушинского напоминает нам, что «родное слово» является единственным инструментом, способным органично связать логическое мышление ребенка с его чувственным миром [5, с. 52].

Методологическая структура обучения пересказу должна строиться как иерархический процесс преодоления когнитивной нагрузки. Первый, пропедевтический этап – стадия предварительной подготовки – направлен на формирование апперцептивной базы восприятия. Понимание текста невозможно без опоры на личный опыт ребенка. В современной практике, учитывая клиповый характер восприятия медиа-поколения, педагог должен создавать ориентировочную основу действий, актуализируя жизненные впечатления детей через проблемные ситуации и ценностное прогнозирование. Погружение в мир сложного литературного произведения требует не формального объяснения слов, а создания атмосферы сопричастности. Педагог проектирует интеллектуальный вызов, направленный на вскрытие мотивов и ценностных ориентаций героев. Такая психологическая установка переводит восприятие из пассивного регистра в активный герменевтический поиск, что радикально меняет качество последующего пересказа, наполняя его интонационной выразительностью и смысловой глубиной.

Центральным звеном обучения выступает аналитико-синтетическая беседа, которая в инновационной парадигме обучения трансформируется в инструмент смысловой навигации. Вместо традиционных репродуктивных вопросов о фактической канве событий, педагог инициирует диалог о подтекстах и метафорических связях. В рамках реализации ФОП ДО такой подход способствует формированию основ функциональной грамотности уже на дошкольной ступени. Использование приема «смысловой инверсии» стимулирует развитие элементов рассуждения и критического мышления внутри традиционного монолога-повествования [3, с. 145]. На этом этапе происходит не только присвоение авторской лексики, но и интериоризация грамматических структур: ребенок учится использовать сложные союзы и вводные конструкции как инструменты логической связи, подражая высокому стилю автора, но пропуская его через фильтр собственного понимания.

Критическим вектором трансформации инструментария речевого развития выступает переход от статического наглядного моделирования к технологии динамического когнитивного картирования. В условиях дефицита произвольной регуляции речевой деятельности использование внешних знаковых систем реализует функцию полноценного семиотического опосредования, выступая в роли когнитивного каркаса для иерархического структурирования внутреннего смыслового программирования высказывания. Методологически оправданным нам представляется отказ от ригидных мнемотаблиц в пользу адаптивных аналитических конструктов: объемных карт персонажей, векторов эмоциональных трансформаций. Подобное моделирование позволяет перевести линеарную структуру повествования в многомерное смысловое поле, где завязка, кульминация и развязка визуализируются как узлы логико-семантической сети.

Принципиальное преимущество данного подхода заключается в преодолении репродуктивных речевых стереотипов и механической имитации авторского текста; ребенок стимулируется к автономному конструированию связей на основе созданной им ориентировочной основы действия. Экстериоризация пропозициональной структуры рассказа через систему динамических знаков не только обеспечивает когерентность текста, но и эффективно нивелирует проявления речевой инертности, позволяя дошкольнику удерживать интенциональный вектор в процессе развернутого монологического высказывания.

Важным дополнением к методике является разработка системы диагностических критериев оценки нарративной компетенции. Традиционные параметры (полнота, последовательность, грамматическая правильность) сегодня должны дополняться параметрами психологического порядка.

Мы предлагаем выделять три уровня владения навыком пересказа.

Низкий (репродуктивный) уровень характеризуется простым перечислением действий с опорой на наглядность и многочисленными повторами.

Средний (конструктивный) уровень предполагает сохранение логики и авторской лексики, но с затруднениями в передаче психологического подтекста.

Высокий (креативно-герменевтический) уровень проявляется в способности ребенка выразить авторскую позицию, использовать сложные синтаксические конструкции для передачи смысловых нюансов и проявлять высокую степень эмпатии в интонационном оформлении монолога.

Внедрение подобных критериев в практику ДОУ позволяет педагогу проектировать индивидуальные образовательные траектории речевого развития, что коррелирует с требованиями субъектности образования.

Непосредственно акт пересказывания в подготовительной к школе группе должен характеризоваться максимальной вариативностью форм предъявления результата. В современных условиях классический пересказ целесообразно дополнять технологиями творческой трансформации: пересказом со сменой лица, защитой морального выбора героя или созданием открытых финалов. Эти приемы переводят деятельность из плоскости простого воспроизведения в плоскость полноценного речетворчества.

Оценка детских пересказов в современной парадигме должна учитывать не только формальные ошибки, но и глубину проникновения в смысл. Особое внимание следует уделить организации событийной образовательной среды, где пересказ перестает быть учебным упражнением и становится актом подлинной коммуникации. Технология образовательного сторителлинга и создание литературных гостиных позволяют ребенку почувствовать ценность своего слова. В ситуации, когда пересказ имеет реального адресата, речевая установка ребенка радикально меняется. Он стремится быть максимально убедительным, логичным и эмоционально выразительным, что ведет к спонтанной активизации самых сложных языковых ресурсов, которые в обычной учебной ситуации остаются в пассивном залоге.

Интеграция пересказа с другими формами художественно-эстетического освоения мира – иллюстрированием, театрализацией, созданием мультипликационных этюдов – позволяет достичь синергетического эффекта в речевом развитии. Ребенок, который прошел путь от эмоционального восприятия текста через когнитивное картирование к игровой инсценировке, демонстрирует качественно иной уровень связности и осознанности речи. В этом контексте работа над пересказом выступает как мощнейший интегратор всех областей развития, предусмотренных ФОП ДО: социально-коммуникативной, познавательной и речевой. Семья в этой системе координат становится активным партнером, участвуя в создании домашних нарративных архивов, где пересказанные ребенком истории фиксируются родителями, становясь предметом общей гордости и рефлексии.

В заключение следует подчеркнуть, что пересказ литературных произведений в старшем дошкольном возрасте остается одним из наиболее мощных инструментов развития личности, если он организован не как тренировка памяти, а как процесс совместного

герменевтического поиска и творческого смыслообразования. Отказ от упрощенного контента в пользу высокохудожественной классики в сочетании с инновационными технологиями динамического когнитивного моделирования и событийного проектирования позволяет эффективно решать стратегические задачи ФОП ДО. Системная работа в этом направлении не только обогащает лексико-синтаксический арсенал ребенка, но и закладывает прочный лингво-когнитивный фундамент читательской грамотности, развивает критическое мышление и формирует эмоциональный интеллект. Сформированная таким образом нарративная компетенция является залогом успешной академической адаптации и социально-психологического благополучия личности на всех последующих этапах непрерывного образования. Дальнейшее изучение проблемы может быть связано с исследованием влияния цифровых средств наглядности на качество смыслового прогнозирования при пересказе, что позволит еще более точно настроить педагогический инструментарий под потребности современного ребенка.

Список литературы

1. Ахутина Т.В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса / Т.В. Ахутина. – М.: Юрайт, 2023. – 215 с.

2. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации / Н.И. Жинкин. – М.: Наука, 1982. – 159 с.

3. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания / А.А. Леонтьев. – М.: КомКнига, 2010. – 312 с.

4. Ушакова О.С. Программа развития речи детей дошкольного возраста / О. С. Ушакова. – М.: Сфера, 2017. – 288 с.

5. Ушинский К.Д. Родное слово / К.Д. Ушинский. – М.: Юрайт, 2023. – 217 с.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 №1155. – М.: УЦ Перспектива, 2014. – 32 с.

7. Федеральная образовательная программа дошкольного образования. – М.: Эксмо, 2024. – 256 с.

8. Филичева Т.Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – М.: Альфа, 2020. – 314 с.

Екатеринославская Анастасия Станиславовна
воспитатель
ГКУ СО МО Семейный центр «Маяк»
г. Серпухов, Московская область
Научный руководитель
Селезнева Юлия Анатольевна
канд. психол. наук, доцент, директор Института детства

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

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ СКАЗКОТЕРАПИИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ВООБРАЖЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ 6–7 ЛЕТ

Аннотация: *в статье выполнен краткий анализ развития воображения старших дошкольников, описаны элементы сказкотерапии, используемые автором для развития воображения дошкольников. Приведены данные проведенного экспериментального исследования.*

Ключевые слова: *воображение, сказкотерапия, старший дошкольник.*

Воображение является одним из ключевых психических процессов, формирующихся в дошкольном возрасте и определяющих творческий, познавательный и личностный потенциал ребёнка. Современные исследования и практика дошкольного образования показывают, что именно в старшем дошкольном возрасте в 6–7 лет происходит переход от непроизвольного к произвольному и творческому воображению, что связано с развитием мышления, речи, эмоциональной сферы и расширением социального опыта. Однако диагностические

данные свидетельствуют о преобладании у детей шаблонных, схематичных образов, недостаточной гибкости мышления и ограниченной оригинальности. Это указывает на необходимость поиска эффективных педагогических средств для развития воображения, чем и объясняется актуальность данного исследования.

Исследования Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, Е.И. Игнатьева, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина, А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского, О.М. Дьяченко, В.В. Давыдова, Е.Е. Кравцовой, В.Т. Кудрявцева показывают, что воображение выступает основным условием наиболее эффективного приобретения детьми новых знаний, включая творческие, что в совокупности ведет к успешному саморазвитию личности, влияет на эффективность всей образовательной деятельности дошкольного учреждения [4; 8].

Проблема развития воображения у детей дошкольного возраста изучалась как отечественными, так и зарубежными исследователями. Среди зарубежных исследователей следует выделить Т. Рибо, Дж. Селли, Р. Арнхейм, К. Коффка, М. Вертгеймер, К. Бюлера, Э. Меймана, Ж. Пиаже, А. Валлона, Э. Кобб, Дж.П. Гилфорда и Э.П. Торренса [3; 10].

Особое значение для разработки психолого-педагогических условий развития воображения имеют исследования, посвященные совершенствованию педагогического процесса, проведенные Ю.К. Бабанским, Н.Ф. Талызиной, М.М. Поташником, В.А. Сластениным, В.А. Черкасовым. Современные исследования развития воображения дошкольников продолжаются в работах Т.В. Лазаренко, О.А. Шелевой и других ученых, которые описывают ряд условий развития творческого воображения [9].

Анализ отечественных и зарубежных теоретических концепций позволил обозначить воображение как социальную по своей природе функцию, отражающую действительность как возможность путём переструктурирования имеющегося опыта. Наследуя идеи Л.С. Выготского о культурно-историческом происхождении высших психических функций, современные исследователи, включая О.М. Дьяченко, В.Т. Кудрявцева, Е.Е. Кравцову, подчёркивают, что развитие воображения неразрывно связано с обогащением субъектного опыта ребёнка, с усвоением культурных средств и знаков, а также с организацией благоприятной социальной среды [6; 8].

Поскольку сказка является интегративным жанром, объединяющим в себе повествование, игру и творчество, нам показалось интересным использовать следующие элементы сказкотерапии для развития воображения старших дошкольников: чтение и обсуждение народных и авторских сказок, сюжетно-ролевые и театрализованные игры по мотивам сказочных сюжетов, творение «волшебства», «волшебные превращения», придумывание и рисование сказочных образов, придумывание и рассказывание историй от имени неодушевленных предметов, сочинение собственных сказок. Выбор элементов сказкотерапии, как основного средства развития воображения, был обусловлен её мощным потенциалом в активизации творческого воображения, гармонизации эмоциональной сферы и одновременно возможностями для создания оптимального пространства развития.

При планировании формирующей части эксперимента мы опирались на работы Е.Е. Кравцовой. Диагностическую программу эксперимента составили методики: «Дорисовывание фигур» О.М. Дьяченко, «Несуществующее животное» М.З. Дукаревич, «Завершение картинки» Э.П. Торренса, «Нарисуй что-нибудь» Р.С. Немова [1; 5; 6].

Мы сравнили результаты, полученные до и после реализации формирующей части эксперимента по следующему ряду показателей: быстрая генерация разнообразных, оригинальных и ярких образов, идей и ассоциаций (беглость), создание новых уникальных образов и идей, отличных от очевидных, нормативных (оригинальность), переключение между различными аспектами задания, использование различных стратегий решения (гибкость), предложение различных идей в той или иной ситуации (вариативность) и общий уровень развития воображения. Экспериментальную группу составили 25 дошкольников в возрасте 6–7 лет – воспитанников ГКУ СО МО Семейный центр «Маяк», г. Серпухов.

Сравнительный анализ общего уровня развития воображения на констатирующем и контрольном этапах эксперимента (рис. 1) показал некоторую положительную динамику.

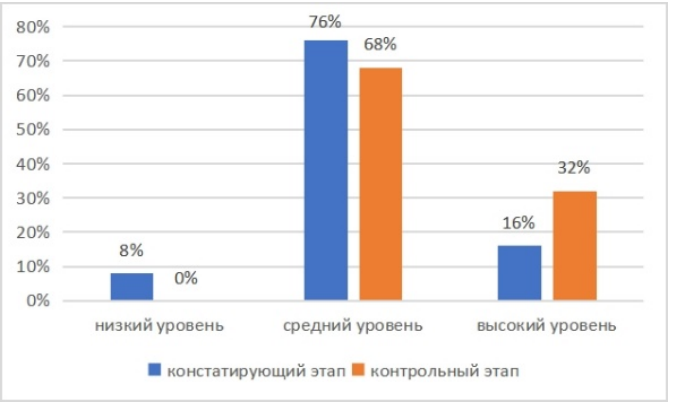

Рис. 1. Сравнительный анализ общего уровня развития воображения на констатирующем и контрольном этапе эксперимента

Результаты, полученные на констатирующем этапе эксперимента, показали, что большинство детей (76%) обладают средним общим уровнем воображения, характеризующимся некоторой комбинаторностью и преобразованием элементов опыта, но с недостаточной оригинальностью и гибкостью мышления. Две трети участников экспериментальной группы при выполнении задания на дорисовывание геометрических фигур демонстрировали стереотипные решения, заимствованные из окружающей действительности и накопленного опыта. В методике на оценку оригинальности 56% создавали образы путём комбинации известных элементов, хотя и со слабыми попытками модификации. Мы наблюдали ограничения в гибкости и вариативности воображения: дети редко переключались между разными категориями образов, подавляющее большинство детей создавали композиции с одним или двумя основными элементами без богатства сюжетного наполнения. Лишь небольшая группа детей (16%) демонстрировала развитое творческое воображение, характеризующееся оригинальностью идей, гибкостью ассоциативных связей и способностью к созданию целостных и сложных образов.

На основании данных повторной диагностики мы видим, что подгруппа детей со средним уровнем развития воображения снизилась до 68%, при этом подгруппа детей с высоким уровнем воображения возросла до 32%. И все же наиболее значимым результатом нам видится полное исчезновение группы детей с низким уровнем развития воображения.

Качественный анализ результатов контрольного этапа выявил не только количественные сдвиги в развитии воображения, но и глубокие качественные изменения в творческом процессе детей. У детей возросла уверенность в собственных творческих силах, проявилась смелость в нестандартных решениях, развились ассоциативные связи и комбинаторные умения. Дети научились удерживать замысел в ходе творческой деятельности, планировать её реализацию, использовать различные приёмы и средства для воплощения своих идей, создавать субъективно новые, оригинальные образы, которые хотя и основанные на впечатлениях реальной жизни, но трансформированные настолько, что становятся принципиально новыми для самого ребёнка и часто для окружающих.

Список литературы

1. Базилевич Е.М. Диагностика образной креативности (субтест Е. Торренса «Завершение картинок»): монография / Е.М. Базилевич; ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет». – Хабаровск: Изд-во ТОГУ, 2019. – 77 с. EDN CPKNWL

2. Березина В.Г. Детство творческой личности / В.Г. Березина, И.Л. Викентьев, С.Ю. Модестов. – СПб.: Изд-во Буковского, 2014. – 320 с.

3. Вертгеймер М. Продуктивное мышление / М. Вертгеймер; пер. с англ. С.Ф. Горбова, В.П. Зинченко; общ. ред. С.Ф. Горбова, В.П. Зинченко ; вступ. ст. В.П. Зинченко. – М.: Прогресс, 1987. – 336 с.
4. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – М.: Перспектива, 2020. – 125 с.
5. Габидулина С.Э. К обоснованию методики «Рисунок несуществующего животного» / С.Э. Габидулина // Вестник Московского университета. Сер. 14, Психология. – 1986. – №4. – С. 56–57.
6. Дьяченко О.М. Воображение дошкольника / О.М. Дьяченко. – М.: Педагогика, 2015. – 280 с.
7. Иванова А.А. Развитие творческого воображения старших дошкольников / А.А. Иванова // Воспитание и обучение: теория, методика и практика : материалы III Междунар. науч. конф. – Чебоксары: Интерактив плюс, 2015. – С. 136–138. EDN TXXMFH
8. Кравцова Е.Е. Разбуди в ребенке волшебника : кн. для воспитателей дет. сада и родителей / Е.Е. Кравцова. – М.: Просвещение ; Учебная литература, 1996. – 160 с.
9. Лазаренко Т.В. Психолого-педагогические условия развития творческого воображения детей старшего дошкольного возраста / Т.В. Лазаренко // Молодой ученый. – 2016. – №28. – С. 825–828. EDN XEONBJ
10. Рибо Т. Творческое воображение / Т. Рибо; пер. с фр. Е. Предтеченского, В. Ранцева. – СПб.: тип. Ю.Н. Эрлих, 1901. – X, 318 с.
11. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Г.А. Урунтаева. – 5-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2001. – 336 с.

Ковалёва Надия Измаиловна
старший воспитатель
Потеха Людмила Ивановна
воспитатель
Шатаева Елена Леонидовна
воспитатель

МДОБУ «ЦРР – Д/С №5 ЛМО»
г. Лесозаводск, Приморский край

МОТИВИРУЮЩИЕ ВИДЕОРОЛИКИ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ «ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО В ЧЕЛОВЕКЕ»

Аннотация: *в статье представлена практика создания информационных и методических материалов в форме цикла мотивирующих видеороликов, направленных на сохранение и популяризацию традиционных ценностей у детей дошкольного возраста. Авторы опираются на идеи человекоразмерного образования, описанные ведущими специалистами в этой области, обосновывая актуальность своей работы существующими условиями идеологического и психологического давления деструктивной идеологии. В работе описаны этапы создания мотивирующих видеороликов, методы вовлечения родителей и педагогов, направленные на формирование у воспитанников взаимопомощи, отзывчивости, милосердия, умения занимать позицию другого, становление «человека человеком» в процессе образования с опорой на самоопределение и выбор самого человека. Представлены количественные и качественные результаты апробации.*

Ключевые слова: *человекоразмерное образование, мотивирующие видеоролики, рефлексия, взаимопомощь, духовно-нравственные ценности.*

В настоящее время в нашей стране идет идеологическое и психологическое воздействие на граждан, которое ведет к насаждению чуждой российскому народу и разрушительной для российского общества системы идей и ценностей (далее – деструктивная идеология), включая культивирование эгоизма, вседозволенности, безнравственности. Одной из задач является реализация стратегического национального приоритета «Защита традиционных российских духовно-нравственных ценностей, культуры и исторической памяти». Создание информационных и методических материалов (в том числе кинолетописи и других аудиовизуальных материалов), произведений литературы и искусства, оказание услуг, направленных на

сохранение и популяризацию традиционных ценностей. Мотивирующие видеоролики с участием воспитанников, по нашему мнению, являются одним из инструментов, способствующим решению поставленной задачи, потому что они направлены на подготовку детей к жизни в многообразном мире, где умение жить сообща является необходимым условием для укрепления духовно- нравственных основ.

Целью создания цикла мотивирующих видеороликов является приобщение детей к нравственным ценностям, развитие потребности в милосердии, сострадании, воспитание уважения к окружающим людям. (Указ №809 Президента РФ).

Задачи:

– мотивировать педагогов на разработку основанных на цифровизации материалов для организации воспитательного процесса с применением интерактивного и современного оборудования;

– вовлечь детей в сферу социального творчества, нравственного воспитания;

– популяризировать среди детей инновационной модели поведения, содействовать формированию у детей принципов толерантности;

– создать мотивирующую образовательную среду для воспитания гармонично развитой и социально ответственной личности, через переосмысление роли ребенка как субъекта образовательной деятельности.

Ожидаемые результаты.

Формирование способности человека к рефлексии, как механизму саморазвития, к способности занимать позицию другого, к непрерывному самосовершенствованию и саморазвитию, становление «человека человеком» в процессе образования. Опора на самоопределение и выбор самого человека.

Основная идея практики.

Создать визуальный инструмент для всех, кто заинтересован в развитии положительных моральных ценностей у детей и стремится создать гармоничное и эмпатичное общество через положительный пример.

Отличительная особенность практики.

Практика ориентирована на развитие ценностных ориентаций детей. Отличительной особенностью нашей практики, состоящей из цикла мотивирующих видеороликов «Варежка», «Цепочка доброты», «День рождения» является погружение ребенка в определённую «проблемную ситуацию», создание модели поведения, которая является образцом для подражания, и формирование, таким образом, сознательного выполнения норм социального бытия т.е. акцентирование внимания на способности Человека к рефлексии, как механизму саморазвития, к способности занимать позицию Другого, к непрерывному самосовершенствованию и саморазвитию.

Теоретические основания.

В основу практики положены идеи: Амонашвили Ш.А., Остапенко А.А., Слободчикова В.И., Степашко Л.Н.

Педагоги изучили практики, описывающие идеи человекоразмерного образования, определили этапы своей деятельности, подготовили необходимые цифровые ресурсы, подобрали платформы и расходные материалы. Организовали мониторинг с воспитанниками, позволяющий определить общую осведомленность воспитанников и целесообразность создания мотивирующих материалов, распределили функции среди педагогов, определили площадки, каналы информирования участников, количество ролевых групп, необходимых для реализации проекта, назначили ответственных за создание продуктов. Подписали согласие родителей на съемку, создали методические условия: разработали сценарии видеороликов, опросники для рефлексии. Педагоги изучили способы работы с программами, позволяющими создавать видеоролики.

Описание.

В течение нескольких лет нами создавались видеоматериалы, которые апробировались на воспитанниках МДОБУ «ЦРР – детский сад №5 ЛМО». Педагоги, ответственные за создание видеороликов, использовали для этого различные специализированные программы.

Главными героями мотивирующих видеороликов стали сами воспитанники детского сада. Каждый сюжет представлялся детям старших групп, что способствовало:

– вовлечению детей в сферу социального творчества и нравственного воспитания;

– популяризации среди детей правильной модели поведения;

– формированию у детей принципов толерантности;

– созданию мотивирующей образовательной среды для воспитания гармонично развитой и социально ответственной личности, через переосмысление роли ребёнка, как субъекта образовательной деятельности.

Сюжеты видеороликов строились на положительном поступке ребёнка: помощь малышу, умение поделиться с товарищами, проявление сочувствия. Положительный пример одного побуждал других героев ролика к совершению добрых дел.

Для продвижения нашей идеи были предложены конкретные практические стратегии, помогающие родителям и педагогам научить детей быть более отзывчивыми и эмпатичными. Эти рекомендации, основанные на современных научных исследованиях, передаются через яркие и понятные примеры, помогающие развитию у детей способности к сопереживанию и пониманию эмоций других людей.

Особое внимание уделялось взаимодействию с родителями. Наши материалы были предложены для просмотра и обсуждения в домашних условиях, что давало возможность обсудить сюжет со всеми членами семьи и способствовало формированию этических принципов и моральных ценностей. Интерес воспитанников поддерживался за счёт постоянного создания новых сюжетов.

Результативность практики.

1. Для воспитанников (*обучающихся*):

– сформированы первичные представления о взаимопомощи и уважительном отношении к пожилым людям;

– положительный эмоциональный отклик: материалы вызвали у детей живой интерес и эмоциональную вовлеченность;

– мотивация к правильной модели поведения: видеоконтент способствовал желанию следовать положительным примерам;

– сформированы принципы толерантности: практика содействовала воспитанию нравственных качеств.

– вовлечение в социальное творчество: материалы стимулировали детей к деятельности в сфере нравственного воспитания.

2. Для педагогов:

– апробирован эффективный инструмент: разработанный видеоматериал был успешно применен в работе с детьми (детский сад №5), что подтвердило его практическую ценность;

– получена обратная связь: использование метода интервью для определения осознанности материала предоставило педагогам конкретные данные для анализа эффективности методики.

3. Регулярные остановки для самоанализа:

– в рамках практики предусмотрены регулярные рефлексивные паузы с ключевыми вопросами для обучающихся: «Что я узнал? Что почувствовал? Как я это сделал? Зачем мне это нужно?». Это позволяет закрепить осознанность полученного опыта.

4. Количество циклов и динамика:

– практика была проведена в рамках одного цикла (апробации). Вопрос о наблюдении динамики требует дальнейшего внедрения и повторения циклов для сравнительного анализа.

5. Способы/средства/инструменты измерения результатов:

– качественные: метод интервью (беседы) с воспитанниками для оценки осознанности усвоенных тем и ценностей;

– наблюдение за эмоциональным откликом и вовлеченностью детей во время и после просмотра;

– анализ продуктов деятельности детей (рисунки, рассказы, игровые ситуации), последовавших после просмотра материалов.

6. Результаты, осознанные участниками (конкретные примеры).

Качественные критерии: в ходе интервью дети демонстрировали понимание необходимости помогать старшим, формулировали примеры уважительного поведения, выражали эмпатию («старикам бывает трудно», «им нужно помогать»). Наблюдалась активизация социальной дискуссии в группе на заданные темы.

Количественные критерии: практика была применена в одной группе. 100% воспитанников были вовлечены в просмотр и обсуждение. В ходе бесед более 80% детей смогли верно сформулировать основные идеи видеоролика о взаимопомощи и уважении.

Выводы и перспективы.

Данная образовательная практика в значительной степени соответствует идеям человекоразмерности, поскольку ставит в центр процесса самого человека – его способности к рефлексии, саморазвитию, эмпатии и осознанному участию в образовательном процессе. Акцент на рефлексии как механизме саморазвития, на умении занимать позицию Другого и на создании мотивирующей среды отражает ключевые принципы человекоразмерного подхода: ориентацию на целостное развитие личности, учёт индивидуальных траекторий роста и создание условий для осознанной, осмысленной деятельности.

Что можно улучшить.

1. Персонализация образовательных маршрутов – более гибкое адаптирование содержания и методов под индивидуальные потребности и темп каждого обучающегося.

2. Развитие эмоционального интеллекта и эмпатии через систематические тренинги, дискуссии на этические темы, социальные проекты.

3. Вовлечение воспитанников в проектирование образовательной среды – чтобы они не просто были субъектами, но и соавторами процесса (при условии, что практикой заинтересуются педагоги школ).

4. Обратная связь и поддержка самооценки – внедрение инструментов, помогающих учащимся самостоятельно отслеживать свой рост и осознавать свои достижения.

Список литературы

1. Амонашвили Ш.А. Школа жизни / Ш.А. Амонашвили. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1998.

2. Слободчиков В.И. Антропология образования / В.И. Слободчиков – М.: Праксис, 2013.

3. Степашко Л.А. Философия образования: очерки истории, теории, практики / Л.А. Степашко. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2008.

Курочкина Елизавета Сергеевна
бакалавр, студентка
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ПОНИМАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ СВЕРСТНИКОВ КАК ФАКТОР ВЫБОРА ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ У ДЕТЕЙ 4–5 ЛЕТ

Аннотация: *в статье раскрывается связь между пониманием эмоциональных состояний сверстников и выбором способов поведения в конфликтных ситуациях у детей 4–5 лет. Особое внимание уделено педагогическим условиям, которые помогают ребенку переходить от импульсивной реакции к конструктивному взаимодействию.*

Ключевые слова: *эмоциональные состояния, сверстники, конфликтные ситуации, дети 4–5 лет, конструктивное поведение.*

Современное дошкольное образование ориентировано на развитие ребенка как участника общения, совместной игры и детского сообщества. Поэтому конфликт между детьми в группе детского сада нельзя понимать только как нарушение дисциплины. Для ребенка 4–5 лет конфликтная ситуация является моментом, в котором проявляется способность учитывать другого: его желание, обиду, злость, страх, растерянность или радость. Если ребенок не замечает эмоциональное состояние сверстника, он чаще действует импульсивно: отнимает предмет, толкает, кричит, жалуется взрослому или выходит из игры. Если же он понимает, что чувствует другой ребенок, появляется основа для просьбы, обмена, ожидания очереди, извинения и совместного решения проблемы.

Средний дошкольный возраст является важным периодом для изучения данной проблемы. В 4–5 лет у детей усиливается интерес к сверстникам, развивается сюжетно-ролевая игра, расширяется потребность быть принятым в группу. Одновременно произвольная регуляция поведения еще недостаточно устойчива: ребенок может знать правило, но не удерживать его в ситуации эмоционального напряжения. Именно поэтому знание нормы «нельзя драться» само по себе не гарантирует конструктивного поведения. Ребенку нужно научиться понимать, что его действие влияет на состояние другого человека, а конфликт можно решать не только силой или жалобой, но и речевым способом.

В отечественной психологии развитие ребенка рассматривается через общение и совместную деятельность. Л.С. Выготский подчеркивал социальную природу психического развития: ребенок усваивает способы поведения сначала во взаимодействии со взрослыми и детьми, а затем начинает использовать их самостоятельно [1]. А.В. Запорожец связывал эмоциональное развитие дошкольника с действием и переживанием конкретной ситуации [2]. Следовательно, понимание эмоций сверстника формируется не через отдельное заучивание слов «радость», «грусть», «злость», а через практику общения, в которой взрослый помогает ребенку увидеть связь между поступком, переживанием и последствием.

Понимание эмоциональных состояний сверстников включает несколько компонентов. Первый компонент – распознавание внешних признаков эмоции: выражения лица, позы, жеста, интонации, слез, отказа от игры. Второй компонент – понимание причины переживания: ребенок начинает видеть, что сверстник злится потому, что у него забрали игрушку, грустит потому, что его не приняли в игру, испугался потому, что на него резко накричали. Третий компонент – учет этого состояния при выборе действия. Именно третий компонент является наиболее значимым для поведения в конфликтной ситуации, потому что ребенок должен не только назвать эмоцию, но и изменить собственный способ взаимодействия.

Конфликты детей 4–5 лет чаще всего возникают из-за игрушек, распределения ролей, нарушения правил игры, разрушения построек, очередности действий и желания получить внимание взрослого. В этих ситуациях ребенок сталкивается с несовпадением собственных желаний и желаний другого. Если он ориентируется только на себя, конфликт быстро переходит в плач, агрессию, обвинение или уход от взаимодействия. Если он способен увидеть позицию сверстника, то может предложить обмен, подождать, попросить предмет, восстановить испорченное, принять другую роль или обратиться к воспитателю за помощью в договоренности. Таким образом, эмоциональное понимание выступает не дополнительным, а основным условием конструктивного поведения.

Конструктивное поведение в конфликтной ситуации у детей 4–5 лет можно определить как такой способ действия, при котором ребенок стремится сохранить взаимодействие и учитывает состояние партнера. К конструктивным способам относятся просьба, объяснение своего желания словами, предложение совместной игры, компромисс, извинение, восстановление нарушенного действия, обращение к правилу и спокойное обращение к взрослому. Неконструктивные способы включают физическое воздействие, крик, обвинение, демонстративный отказ от игры, разрушение результата деятельности другого ребенка, жалобу как единственный способ решения и полную зависимость от решения взрослого.

Педагогическая проблема состоит в том, что взрослые нередко останавливают конфликт только внешне: «не ссорьтесь», «отдай», «играйте дружно», «не плачь». Такие фразы могут быстро прекратить спор, но не формируют у ребенка понимание причин произошедшего. Более эффективна позиция педагогического посредника. Воспитатель кратко обозначает ситуацию, называет чувства участников и предлагает детям выбрать способ действия: «Ты рассердился, потому что хотел играть этой машиной. А Петя обиделся, потому что ты взял ее без спроса. Как можно сделать, чтобы вы оба поиграли?» В такой форме ребенок получает не наказание, а образец анализа конфликта.

Для развития понимания эмоциональных состояний необходима систематическая работа с эмоциональным словарем. Детям важно не только знать названия базовых эмоций, но и различать близкие состояния: обиделся, расстроился, испугался, рассердился, удивился, успокоился. Эту работу можно проводить через рассматривание сюжетных картинок, чтение художественных произведений, беседы о поступках героев, игры на мимику и интонацию. Содержание обсуждения должно быть конкретным: что произошло, что почувствовал ребенок, почему он так почувствовал, как другой участник ситуации может помочь или не ухудшить состояние сверстника.

Вторым условием является проигрывание конфликтных ситуаций. Сюжетно-ролевая игра, игровые этюды и небольшие инсценировки позволяют ребенку безопасно попробовать разные способы поведения. Например, один ребенок не принимает другого в игру; один разрушил постройку; двое хотят одну игрушку; ребенок занял чужое место. После проигрывания педагог обсуждает не только правильность поступка, но и эмоциональные последствия: кто расстроился, кто рассердился, что помогло договориться, какой способ оказался наиболее спокойным. Такая работа переводит правило из внешнего требования во внутренний опыт ребенка.

Третьим условием является обучение речевым формулам, которые ребенок может использовать в момент спора. Для детей 4–5 лет фраза «надо договориться» слишком общая. Им нужны понятные речевые образцы: «можно я возьму после тебя?», «давай поменяемся», «мне обидно, когда ты ломаешь мою постройку», «давай сделаем вместе», «я не хочу драться, давай позовем воспитателя». Эти формулы не должны механически заучиваться, но они дают ребенку практический инструмент, который помогает заменить импульсивное действие словом.

Диагностика рассматриваемой проблемы должна учитывать две стороны: уровень понимания эмоций и способ поведения в конфликте. Для этого целесообразно использовать наблюдение за свободной игрой, беседу по сюжетным картинкам, анализ ответов ребенка на проблемные ситуации, а также методики, направленные на изучение эмоционально обусловленного поведения и коммуникативной компетентности дошкольников [5; 6]. Важно оценивать не только то, правильно ли ребенок назвал эмоцию, но и то, какой выход из ситуации он предлагает: силовой, избегание, обращение к взрослому или попытку договориться.

Таким образом, понимание эмоциональных состояний сверстников непосредственно связано с выбором поведения в конфликтных ситуациях у детей 4–5 лет. Чем точнее ребенок распознает переживание другого и понимает его причину, тем выше вероятность конструктивного способа решения конфликта. Работа воспитателя должна быть направлена не на полное устранение конфликтов, а на обучение детей видеть чувства участников ситуации, называть свои переживания, слышать позицию сверстника и использовать приемлемые способы согласования действий. Такой подход соответствует задачам современного дошкольного образования, потому что формирует основы эмпатии, саморегуляции, сотрудничества и культуры общения.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений / Л.С. Выготский. – В 6 т. Т. 4. Детская психология. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.

2. Запорожец А.В. Избранные психологические труды / А.В. Запорожец. – В 2 т. Т. 1. Психическое развитие ребенка. – М.: Педагогика, 1986. – 320 с.

3. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития / В.С. Мухина. – М.: Академия, 2015. – 656 с.
4. Смирнова Е.О. Детская психология: учебник для вузов / Е.О. Смирнова. – М.: Кнорус, 2016. – 280 с.
5. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология: учебное пособие / Г.А. Урунтаева. – М.: Академия, 2017. – 336 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. №1155.
7. Федеральная образовательная программа дошкольного образования: Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 25 ноября 2022 г. №1028.

Музраев Санджи Мингиянович
студент
Цепляев Михаил Андреевич
студент
Рамазанов Мухамед Хаирбегович
студент
Коротаев Максим Дмитриевич
студент
Иванов Виктор Сергеевич
студент
Научный руководитель
Марченко Анна Константиновна
старший преподаватель

ФГБОУ ВО «МИРЭА – Российский технологический университет»
г. Москва

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Аннотация: *в статье рассматриваются актуальные подходы к обучению и воспитанию детей раннего и дошкольного возраста в российской и международной практике. Основное внимание уделяется игровой деятельности, развивающей образовательной среде, взаимодействию с семьей, инклюзивному образованию и социально-эмоциональному развитию детей. На основе анализа нормативных документов, научных публикаций и материалов международных организаций выделены условия эффективной организации дошкольного образования. Сделан вывод о необходимости сочетания отечественного педагогического опыта с современными международными практиками.*

Ключевые слова: *дошкольное образование, раннее развитие, обучение через игру, воспитание, международный опыт.*

Введение.

Дошкольное образование занимает особое место в развитии ребенка, потому что именно в раннем и дошкольном возрасте формируются основы речи, мышления, общения, самостоятельности и эмоционального отношения к миру. В этот период ребенок не просто получает первые знания, а учится действовать вместе со взрослыми и сверстниками, понимать правила, выражать чувства и проявлять инициативу [3; 6].

Современные проблемы дошкольного образования связаны с изменением условий жизни семьи, ростом требований к качеству образовательной среды, развитием инклюзии и необходимостью учитывать индивидуальные особенности детей. При этом дошкольное образование не должно превращаться в раннее школьное обучение. Его главная задача состоит в создании

условий для гармоничного развития через игру, движение, творчество, общение и исследование [4–6].

Цель статьи состоит в рассмотрении российских и международных практик обучения и воспитания детей раннего и дошкольного возраста. Для достижения этой цели необходимо выделить основные подходы к организации образовательной среды, показать роль педагога и семьи, а также определить преимущества и трудности применения современных практик в дошкольной образовательной организации [6; 7].

Российский опыт дошкольного образования.

Российская система дошкольного образования имеет развитую нормативную и методическую базу. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования определяет образовательные области, связанные с социально-коммуникативным, познавательным, речевым, художественно-эстетическим и физическим развитием ребенка [4]. Федеральная образовательная программа дошкольного образования конкретизирует содержание образовательной и воспитательной работы в дошкольной организации [5].

Важной российской практикой является создание развивающей предметно-пространственной среды. В группе детского сада должны быть материалы для игры, конструирования, творчества, движения, наблюдения и самостоятельной деятельности. Такая среда помогает ребенку выбирать занятие, проявлять инициативу, общаться со сверстниками и постепенно осваивать социальные нормы [4; 5].

Значительное место занимает игра. Через сюжетно-ролевую игру ребенок осваивает поведение взрослых, учится договариваться, распределять роли и решать простые конфликты. Например, игры «Семья», «Магазин», «Больница» или «Путешествие» помогают детям понимать отношения между людьми, развивать речь и формировать навыки сотрудничества [1; 9].

Международные подходы и практики.

Международный опыт дошкольного образования показывает, что качественное early childhood education and care (дошкольное образование и уход) должно быть направлено не только на подготовку к школе, но и на благополучие ребенка. В документах UNESCO подчеркивается связь дошкольного образования с равными возможностями, социальной адаптацией, гендерным равенством и дальнейшим обучением [8].

Одним из ключевых направлений является play-based learning (обучение через игру). В международной практике игра рассматривается не как перерыв между занятиями, а как основной способ познания мира. Через игру ребенок развивает воображение, речь, мышление, эмоциональную сферу и умение взаимодействовать с другими детьми [1; 9].

Другим важным направлением является child-centered approach (ребенкоцентрированный подход). В центре образовательного процесса находится ребенок с его интересами, опытом, возможностями и темпом развития. Педагог не просто сообщает готовые знания, а организует ситуации, в которых ребенок может пробовать, задавать вопросы, делать выводы и получать поддержку [7; 8].

Практика обучения и воспитания.

В раннем возрасте обучение строится через сенсорный опыт, движение, эмоциональный контакт со взрослым и простые предметные действия. Эффективны пальчиковые игры, музыкально-ритмические упражнения, рассматривание картинок, игры с водой, песком, кубиками и предметами разной формы. Такие действия развивают восприятие, мелкую моторику, речь и уверенность ребенка [3; 9].

В дошкольном возрасте возрастает значение проектной и исследовательской деятельности. Например, мини-проект «Как растет растение?" может включать посадку семян, наблюдение, зарисовки, уход и обсуждение результатов. Подобная работа развивает curiosity (любознательность), vocabulary (словарный запас), ответственность и умение видеть связь между действием и результатом [1; 7].

Воспитание реализуется в повседневной жизни детского сада. Ребенок учится здороваться, благодарить, ждать своей очереди, помогать другим, бережно относиться к игрушкам

и выражать эмоции приемлемым способом. Большое значение имеют беседы по сказкам, совместные поручения, театрализация, праздники, семейные проекты и ситуации сотрудничества [3; 5].

Сравнение российского и международного опыта.

Российские и международные практики имеют много общего. И в России, и за рубежом признается ценность дошкольного детства как самостоятельного периода развития. Большое внимание уделяется игре, общению, творчеству, самостоятельности, инклюзии и сотрудничеству с семьей. Эти направления позволяют сделать образовательный процесс более гибким и близким к реальным потребностям ребенка [4; 5; 7; 8].

Различия связаны в основном с организацией системы. В России дошкольное образование регулируется федеральными документами, что задает единые ориентиры для образовательных организаций [4; 5]. В международной практике чаще встречается разнообразие моделей: государственные, частные, семейные, общинные и смешанные формы дошкольного образования [7; 8].

Наиболее перспективным является не прямое копирование зарубежных моделей, а их осмысленная адаптация. Российская практика может использовать опыт play-based learning (обучения через игру), social-emotional learning (социально-эмоционального обучения) и family engagement (вовлечения семьи), сохраняя при этом сильные традиции нравственного, речевого и художественно-эстетического воспитания [1–3; 9].

Преимущества и трудности.

К преимуществам современных практик можно отнести развитие самостоятельности, повышение интереса к познанию, поддержку эмоционального благополучия, укрепление связи детского сада и семьи, а также создание более открытой образовательной среды. Обучение через игру помогает детям осваивать знания естественно, без давления и страха ошибки [1; 3; 6; 9].

В то же время внедрение современных практик связано с трудностями. Педагогам требуется методическая подготовка, умение наблюдать за детьми, поддерживать инициативу и видеть образовательный смысл в игре. Дополнительной проблемой становится высокая нагрузка воспитателей, различие ожиданий родителей и неравные условия в дошкольных организациях [6; 7].

Заключение.

Российские и международные практики обучения и воспитания детей раннего и дошкольного возраста показывают, что качественное дошкольное образование должно быть направлено на целостное развитие ребенка. Наиболее эффективным является сочетание игры, общения, творчества, исследовательской деятельности, поддержки семьи и профессионального сопровождения педагога. Следовательно, современные практики необходимо не механически заимствовать, а адаптировать к условиям конкретной дошкольной организации, сохраняя баланс между свободой ребенка и педагогическим руководством [4; 5; 7; 9].

Список литературы

1. Применение игровых технологий в практике дошкольного образования / Т.П. Авдулова, М.Ю. Парамонова, Т.А. Семенова [и др.] // Наука и школа. – 2024. – №1. – С. 209–217. – DOI: 10.31862/1819-463X-2024-1-209-217. EDN UXTWIX

2. Андрианова Е.И. Инклюзивное образование: характеристика, сущность, проблемы / Е.И. Андрианова // Вестник Новгородского государственного университета. – 2016. – №2 (93). – С. 14–16. EDN VYUSOH

3. Плешкова Е.Н. Эмоциональное развитие дошкольников / Е.Н. Плешкова // Проблемы педагогики. – 2022. – № 2 (60). – С. 37–39. EDN DPVCZK

4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. №1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». – URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70412244/ (дата обращения: 20.05.2026).

5. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 25 ноября 2022 г. №1028 «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования». – URL: https://docs.edu.gov.ru/document/0e6ad380fc69dd72b6065672830540ac/ (дата обращения: 20.05.2026).

6. Улзытуева А.И. Современные вызовы и стратегии развития дошкольного образования / А.И. Улзытуева // Ученые записки Забайкальского государственного университета. – 2024. – Т. 19. № 2. – С. 106–117. – DOI: 10.21209/2658-7114-2024-19-2-106-117. EDN XDCNFB

7. OECD. Results from TALIS Starting Strong 2024: Strengthening Early Childhood Education and Care. Paris: OECD Publishing, 2025. DOI: 10.1787/20af08c0-en.

8. UNESCO. Early childhood care and education: An investment in wellbeing, gender equality, social cohesion, and lifelong learning. URL: https://www.unesco.org/en/early-childhood-education (дата обращения: 20.05.2026).

9. UNICEF. Learning through play: Strengthening learning through play in early childhood education programmes / UNICEF, The LEGO Foundation. New York: UNICEF, 2018. URL: https://www.unicef.org/sites/default/files/2018-12/UNICEF-Lego-Foundation-Learning-through-Play.pdf (дата обращения: 20.05.2026).

Нгуен Зиеп Нгок
д-р психол. наук, преподаватель
Ханойский университет Метрополитен
г. Ханой, Социалистическая Республика Вьетнам
Нгуен Хыонг Зянг
заместитель директора
Детский сад В
г. Ханой, Социалистическая Республика Вьетнам

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ОПЫТНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЛЯ ДЕТЕЙ 5–6 ЛЕТ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация: *организация проектной опытно-практической деятельности является подходом, соответствующим современной дошкольной педагогике, поскольку помогает детям 5–6 лет учиться через исследование, практическое действие, сотрудничество и создание продукта. В статье раскрываются теоретические основания, актуальное состояние по организации проектной опытно-практической деятельности для детей 5–6 лет в дошкольной образовательной организации. В исследовании использованы анализ документов, анкетирование, интервью, наблюдение и обобщение практического опыта в ряде государственных высококачественных детских садов города Ханоя. Предложены меры, направленные на повышение эффективности организации проектной опытно-практической деятельности.*

Ключевые слова: *опытно-практическая деятельность, проектное обучение, дети 5–6 лет, дошкольное образование, организация деятельности.*

Дошкольное образование является первой ступенью национальной системы образования и играет фундаментальную роль в развитии физических, познавательных, речевых, эмоциональных, социальных и эстетических качеств ребенка. Для детей 5–6 лет этот этап имеет особое значение, поскольку они готовятся к переходу из дошкольной среды в начальную школу. Поэтому организация образовательной деятельности должна быть направлена на всестороннее развитие ребенка и одновременно на формирование базовых компетенций: уверенности в себе, сотрудничества, общения, решения проблем и адаптации к новой учебной среде.

В условиях обновления образования, ориентированного на развитие качеств личности и компетенций обучающихся, дошкольное образование не может ограничиваться простой передачей знаний или организацией занятий по готовым шаблонам. Детям необходимо участвовать в ситуациях, близких к реальной жизни, наблюдать, задавать вопросы, пробовать, обмениваться мнениями со сверстниками и создавать продукты, соответствующие их возможностям. Поэтому проектная опытно-практическая деятельность становится ценной формой организации образования, сочетающей обучение через игру, действие и социальное взаимодействие.

Проектная опытно-практическая деятельность не только помогает детям естественным образом усваивать знания, но и способствует развитию мышления, эмоциональной сферы, социальных навыков и творческих способностей. Вместе с тем практика показывает, что в ряде дошкольных организаций такая деятельность все еще имеет определенные ограничения. Некоторые мероприятия носят формальный характер, не имеют четкой проектной логики; цели недостаточно связаны с продуктом; содержание не всегда является интегрированным; методы организации часто остаются ориентированными преимущественно на руководство педагога; оценивание не в полной мере учитывает процесс участия детей.

Исходя из этого, статья посвящена организации проектной опытно-практической деятельности для детей 5–6 лет в дошкольной образовательной организации. Материал подготовлен на основе выборочного использования результатов исследования по теме «Управление проектной опытно-практической деятельностью для детей 5–6 лет в государственных высококачественных детских садах города Ханоя». Акцент статьи смещен не на управленческие функции, а на организацию образовательной деятельности: как педагог проектирует, реализует, сопровождает и оценивает проектную опытно-практическую деятельность детей.

Опытно-практическая деятельность в дошкольном образовании может пониматься как процесс организации непосредственного участия детей в практических видах деятельности с педагогической направленностью, в ходе которого дети наблюдают, выполняют действия, взаимодействуют, переживают опыт и извлекают из него личные выводы. Такая форма образования соответствует особенностям развития дошкольников, поскольку ребенок наиболее эффективно учится через действие, игру и взаимодействие с окружающей средой [1].

Учебный проект дошкольников представляет собой тематически связанную последовательность действий, исходящую из потребностей, интересов, жизненного опыта или близкой детям проблемы. В процессе выполнения проекта дети участвуют в поиске информации, задают вопросы, исследуют, выполняют практические действия, сотрудничают со сверстниками и создают конкретный продукт. В отличие от отдельной опытно-практической деятельности проектная деятельность является более системной: она имеет четкую цель, этапы реализации, продукт, а также деятельность по представлению и оцениванию результатов после завершения проекта [2].

Для детей 5–6 лет проектная опытно-практическая деятельность имеет несколько базовых характеристик. Во-первых, она должна быть связана с близкими ребенку жизненными темами: сам ребенок, семья, детский сад, природа, профессии, культура, жизненные навыки. Во-вторых, деятельность должна строиться на интеграции различных областей развития, не отделяя познание, речь, социально-эмоциональное развитие, эстетику и физическое развитие. В-третьих, дети должны участвовать как субъекты деятельности на посильном для них уровне: высказывать идеи, выбирать материалы, выполнять задания и представлять результаты. В-четвертых, продукт проекта является не только конечным результатом, но и доказательством того, что ребенок проходил через опыт, сотрудничество и творчество.

С точки зрения педагогической роли проектная опытно-практическая деятельность способствует развитию познавательных компетенций через наблюдение, сравнение, классификацию, элементарное рассуждение и решение простых проблем. Она также развивает речь ребенка, поскольку дети представляют идеи, задают вопросы, обсуждают со сверстниками и рассказывают о продукте. Кроме того, групповая работа помогает детям слушать друг друга, делиться, ждать своей очереди, сотрудничать и уважать чужое мнение. Эти навыки особенно важны при подготовке ребенка к обучению в первом классе.

Процесс организации проектной опытно-практической деятельности для детей 5–6 лет можно обобщить в пять этапов. Первый этап – выбор темы проекта на основе программы дошкольного образования, жизненного опыта и интересов детей. Второй этап – разработка плана проекта, включающего цели, содержание, сроки, учебные материалы, методы организации и предполагаемый продукт. Третий этап – реализация проекта через исследование, наблюдение, практические действия, экспериментирование, обсуждение и создание

продукта. Четвертый этап – завершение и представление продукта проекта. Пятый этап – оценивание, обмен впечатлениями и рефлексия после проекта.

Таким образом, организация проектной опытно-практической деятельности в дошкольной образовательной организации требует от педагога способности проектировать деятельность, организовывать образовательную среду, поддерживать активность детей и оценивать процесс их развития. Педагог не выполняет задания вместо ребенка, а выступает как инициатор, направляющий, помощник и создатель условий, в которых ребенок действительно переживает опыт, действует и учится.

Анкетирование использовалось для изучения представлений, уровня реализации и трудностей, с которыми сталкиваются руководители и педагоги при организации проектной опытно-практической деятельности. Исследование проводилось в трех государственных высококачественных детских садах города Ханоя: высококачественном детском саду В, Вьетнамо-Корейском высококачественном детском саду дружбы и высококачественном детском саду 20/10. В выборку вошли 11 руководителей и 70 педагогов. Кроме того, применялись глубинное интервью, педагогическое наблюдение и анализ профессиональной документации, что позволило уточнить результаты количественного опроса. Данные обрабатывались методами описательной статистики с расчетом процентов и средних значений, а также с использованием качественного анализа для выявления сильных сторон, ограничений и причин существующих трудностей в организации проектной опытно-практической деятельности для детей 5–6 лет.

Результаты исследования показывают, что большинство руководителей и педагогов осознают значимость проектной опытно-практической деятельности для развития детей 5–6 лет. 81% респондентов оценили данную деятельность как «очень важную», еще 9,8% – как «важную». Это свидетельствует о позитивных изменениях в понимании педагогическим коллективом роли проектной опытно-практической деятельности. Вместе с тем небольшая часть педагогов продолжает рассматривать ее как дополнительную форму работы и не всегда воспринимает как полноценный способ развития компетенций ребенка.

При определении целей деятельности общий средний показатель составил 2,91. Более высоко оценены такие позиции, как связь цели с программой дошкольного образования и ориентация на развитие качеств личности и компетенций ребенка. Однако критерий «связь цели с формированием продукта проекта» получил только 2,68, что является самым низким показателем в данной группе. Это показывает, что часть педагогов еще не полностью осознает роль продукта в проектной деятельности. Если цель не связана с продуктом, деятельность легко становится фрагментарной, недостаточно целенаправленной и не в полной мере отражает сущность проектного обучения.

По содержанию организации деятельности общий средний показатель достиг 4,58, что отражает достаточно активный уровень реализации. Чаще организуются проекты, близкие жизненному опыту ребенка: о самом себе, семье, детском саде и жизненных навыках. Например, проект о самом ребенке получил средний балл 4,84; проект о семье – 4,75; проекты о детском саде и жизненных навыках – по 4,67. Эти темы являются знакомыми, удобными для реализации и соответствуют опыту дошкольников. Однако проекты, связанные с социальной средой, культурой и искусством, а также природной средой, имеют более низкие показатели, что свидетельствует о недостаточной сбалансированности содержания, особенно когда деятельность требует выхода за пределы группы и расширения образовательного пространства.

По формам организации общий средний показатель составил 4,28. Наиболее распространены игры, кружковая деятельность, конкурсы и небольшие трудовые или продуктивные задания. Наивысшую оценку получила игровая форма, что отражает специфику дошкольного образования: «учиться, играя; играть, учась». Однако экскурсии и выезды получили только 3,40; многие педагоги отмечают трудности, связанные со временем, финансированием, транспортом, безопасностью и взаимодействием с родителями. Это снижает возможности

детей для непосредственного контакта с реальной жизнью, тогда как проектная опытно-практическая деятельность особенно нуждается в открытой среде и связи с практикой.

По методам организации общий средний показатель составил 4,48. Чаще используются беседа, практическая деятельность, наглядно-иллюстративный метод, поощрение и оценивание. Эти методы привычны, удобны для контроля и подходят для организации работы в группе. Вместе с тем методы, сильнее раскрывающие субъектную позицию ребенка, такие как решение проблем и групповое обсуждение, получили более низкие оценки. Это показывает, что педагоги по-прежнему склонны выбирать безопасные и легко организуемые методы, испытывая затруднения при создании открытых проблемных ситуаций, работе в малых группах и стимулировании самостоятельного поиска решения детьми.

По проверке и оцениванию деятельности общий средний показатель достиг 4,47. Это свидетельствует о том, что дошкольные организации уделяют внимание проверке планов, посещению занятий, наблюдению за деятельностью и оцениванию результатов проектов. Однако более глубокий анализ выявляет ряд ограничений. Оценивание взаимодействия с родителями и сообществом часто остается формальным; результаты оценивания не всегда используются для корректировки последующих планов; критерии оценки процесса участия детей недостаточно конкретны. Некоторые педагоги ориентируются преимущественно на конечный продукт, не уделяя должного внимания тому, как ребенок участвовал, сотрудничал, пробовал, ошибался, исправлял ошибки и совершенствовал результат.

Некоторые основные результаты исследования можно представить следующим образом (табл. 1).

Таблица 1

Оценка опытно-проектной деятельности

Содержание исследования	Основной результат
Оценка проектной опытно-практической деятельности как «очень важной»	81%
Средний балл определения целей деятельности	2,91
Средний балл реализации содержания деятельности	4,58
Средний балл реализации форм организации	4,28
Средний балл использования методов организации	4,48
Средний балл проверки и оценивания деятельности	4,47

На основе этих результатов можно сделать вывод, что проектная опытно-практическая деятельность для детей 5–6 лет уже реализуется и имеет ряд положительных признаков. Дошкольные организации уделяют внимание созданию образовательной среды, выбору близких детям тем, организации практических действий и стимулированию создания продуктов. Вместе с тем сохраняются ограничения: цели недостаточно связаны с продуктом проекта; содержание не всегда сбалансировано между тематическими группами; опыт вне группы используется ограниченно; методы, развивающие самостоятельность детей, применяются недостаточно часто; оценивание процесса еще не имеет четких критериев.

На основе теоретического анализа и выявленного состояния для повышения эффективности организации проектной опытно-практической деятельности для детей 5–6 лет в дошкольной образовательной организации необходимо реализовать комплекс следующих мер.

Во-первых, необходимо повышать осведомленность и компетентность педагогов в проектировании проектной опытно-практической деятельности. Педагог должен понимать различие между обычной опытно-практической деятельностью и деятельностью проектного типа. Ключевая особенность проекта состоит в наличии центральной темы или проблемы, процесса исследования, активного участия детей, продукта и представления результатов.

Во-вторых, необходимо разрабатывать план проекта на основе интеграции, гибкости и учета интересов детей. При планировании педагог должен четко определить цели развития ребенка, содержание опыта, сроки, материалы, образовательную среду, предполагаемый продукт и способы оценивания. Темы проектов целесообразно выбирать из близких детям

вопросов: «Как растет растение?», «Что сделать, чтобы наша группа была чистой и красивой?», «Профессии вокруг нас», «Деревенский рынок», «Здоровое питание», «Переработка отходов». Такие темы соответствуют опыту детей и создают возможности для интеграции разных образовательных областей.

В-третьих, необходимо организовывать проектный процесс так, чтобы раскрывать субъектную роль ребенка. На этапе запуска педагог может создать проблемную ситуацию с помощью картинок, рассказа, реального предмета, короткого видео или открытых вопросов, вызывающих детское любопытство. На этапе планирования педагог вместе с детьми может составить карту идей и задать вопросы: «Что вы хотите узнать?», «Что нам нужно подготовить?», «Кто что будет делать?». На этапе реализации детям необходимо наблюдать, экспериментировать, выполнять действия, сотрудничать в группе и создавать продукт. На заключительном этапе дети представляют продукт, рассказывают, чему научились, и выражают свои впечатления. Такая организация помогает ребенку не просто «принять участие», а действительно стать субъектом учебного процесса.

В-четвертых, следует разнообразить формы и среду опыта. Помимо деятельности в группе, педагог должен использовать двор детского сада, садовый участок, игровую площадку, функциональные кабинеты, библиотеку, кухню, STEAM-зону или безопасные объекты вне дошкольной организации.

В-пятых, необходимо активнее использовать педагогические методы, развивающие инициативу детей. Педагог должен сочетать практическую деятельность, игру, групповое обсуждение, решение проблем, ролевую игру, наблюдение, экспериментирование и представление продукта. Особое внимание следует уделять групповому обсуждению и решению проблем, поскольку они развивают сотрудничество, общение и мышление.

В-шестых, необходимо выстраивать сотрудничество с родителями и местным сообществом в процессе реализации проекта. Родители могут помогать с материалами, делиться профессиональным опытом, участвовать в опытно-практических мероприятиях, вместе с ребенком искать информацию дома или посещать выставку продуктов проекта. Такое сотрудничество расширяет образовательную среду ребенка и повышает практическую значимость проекта.

В-седьмых, необходимо обновлять оценивание проектной опытно-практической деятельности, делая акцент на процессе. Педагог должен оценивать не только конечный продукт, но и весь процесс участия ребенка в проекте. Критерии могут включать интерес к деятельности, способность высказывать идеи, навыки сотрудничества, выполнение задания, способы преодоления трудностей, прогресс ребенка по сравнению с самим собой и способность представить продукт. Методы оценивания должны сочетать наблюдение, записи педагога, фотофиксацию, продукты детей, беседы с детьми и обратную связь родителей. Результаты оценивания следует использовать для корректировки последующих проектов, а не только для итогового комментария.

Для повышения эффективности организации проектной опытно-практической деятельности необходимо уделять внимание развитию компетентности педагогов, научно обоснованному планированию проектов, раскрытию субъектной роли ребенка, разнообразию форм организации, сотрудничеству с родителями и обновлению оценивания в интересах прогресса каждого ребенка. При правильной организации проектная опытно-практическая деятельность не только делает обучение детей более живым и значимым, но и способствует созданию современной, гуманистической и детоцентрированной дошкольной образовательной среды.

Список литературы

1. Министерство образования и подготовки кадров Вьетнама. Программа дошкольного образования. Сводный документ №01/VBHN-BGDĐT от 13.04.2021. – Ханой, 2021.

2. Развитие образовательной программы школы на основе подхода учебных проектов для дошкольников / Као Тхи Хонг Нюнг [и др.]. – Ханой: Образование Вьетнама, 2025.

3. Dewey J. Experience and Education. New York: Macmillan, 1938.

4. Helm J.H., Katz L.G. Young Investigators: The Project Approach in the Early Years. New York: Teachers College Press, 2011.
5. Хоанг Тхи Фыонг, Нгуен Тхи Хонг Нам, Ле Тхи Тхань Суан. Организация образовательной деятельности на основе опыта для детей в дошкольной организации. – Ханой: Издательство Ханойского педагогического университета, 2018.
6. Katz L.G., Chard S.C. Engaging Children's Minds: The Project Approach. Stamford: Ablex Publishing Corporation, 2000.
7. Нгуен Хыонг Зянг. Управление проектной опытно-практической деятельностью для детей 5–6 лет в государственных высококачественных детских садах города Ханоя: магистерский проект. – Ханой: Ханойский столичный университет, 2026.
8. Нгуен Нгок Там. Некоторые меры организации опытно-практической деятельности с целью развития способности к прогнозированию и рассуждению у детей 5–6 лет. – Ханой, 2022.
9. Фан Тхи Тху Хиен. Организация проектной опытно-практической деятельности в дошкольном образовании // Вьетнамский журнал педагогических наук. – 2021. – №200.
10. Vygotsky L.S. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

Нгуен Тхи Тхю Хань
д-р психол. наук, преподаватель
Ханойский столичный университет
г. Ханой, Социалистическая Республика Вьетнам
Фам Тхань Хиен
директор
Детский сад «Tuoi Than Tien»
г. Ханой, Социалистическая Республика Вьетнам

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С ДОШКОЛЬНЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ОРГАНИЗАЦИЯМИ В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ В ОРИЕНТАЦИИ НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ И КОМПЕТЕНЦИЙ

Аннотация: *взаимодействие между организацией, осуществляющей подготовку педагогов дошкольного образования, и дошкольными образовательными организациями является важным условием повышения качества подготовки студентов в ориентации на развитие личностных качеств и профессиональных компетенций. В статье анализируются теоретические основания, современное состояние и меры по совершенствованию взаимодействия педагогического вуза с детскими садами в процессе подготовки студентов направления дошкольного образования. Исследование основано на анализе документов, обобщении практического опыта и опросе 120 респондентов, включая преподавателей, педагогов-наставников дошкольных организаций и студентов. Результаты показывают, что взаимодействие способствует формированию профессиональной позиции, умений наблюдать за детьми, педагогически общаться, проектировать и организовывать образовательную деятельность. Вместе с тем выявлены ограничения, связанные с нерегулярностью взаимодействия, недостаточной согласованностью критериев оценки, слабой обратной связью после практики и недостаточно раскрытой ролью педагогов-наставников. Предложены меры, направленные на укрепление механизма сотрудничества, обновление практической подготовки, унификацию оценки и усиление роли дошкольных организаций в подготовке будущих педагогов.*

Ключевые слова: *взаимодействие в подготовке, дошкольная образовательная организация, студенты педагогического направления, личностные качества, профессиональные компетенции.*

Введение.

Подготовка педагогов дошкольного образования в условиях современного обновления образования не может ограничиваться передачей профессиональных знаний. Она должна быть направлена на формирование у студентов системы личностных качеств и профессиональных

компетенций, необходимых для ухода, воспитания и обучения детей дошкольного возраста. Педагог детского сада непосредственно создает первую образовательную среду для ребенка и оказывает глубокое влияние на его физическое, познавательное, речевое, эмоциональное, социальное и эстетическое развитие. Поэтому подготовка студентов направления дошкольного образования должна строиться на связи теоретического обучения с профессиональной практикой в реальных дошкольных образовательных организациях.

В компетентностно ориентированной подготовке педагогов вуз не может выступать единственным пространством профессионального становления. Знания по детской психологии, дошкольной педагогике, методике организации образовательной деятельности и оценке развития ребенка становятся профессиональной компетенцией лишь тогда, когда студент входит в реальную образовательную среду, наблюдает детей, взаимодействует с педагогами, пробует организовывать деятельность и решать педагогические ситуации. В этом смысле детский сад выступает практической профессиональной средой, где студент проверяет и уточняет полученные знания, формирует профессиональную позицию и развивает практические умения.

Практика показывает, что ознакомительная практика, педагогическая практика и различные формы профессионального тренинга уже занимают определенное место в программах подготовки будущих воспитателей. Однако в ряде случаев взаимодействие между педагогическим вузом и дошкольными образовательными организациями остается недостаточно устойчивым. Планирование сотрудничества нередко носит эпизодический характер; содержание практической подготовки не всегда выстроено как последовательный процесс развития компетенций; критерии оценки студентов преподавателями вуза и педагогами-наставниками детских садов не всегда согласованы; обратная связь от баз практики недостаточно используется для совершенствования программы подготовки. В связи с этим изучение взаимодействия с дошкольными организациями в подготовке студентов в ориентации на развитие личностных качеств и компетенций имеет как теоретическое, так и практическое значение.

Под взаимодействием между организацией, осуществляющей подготовку педагогов дошкольного образования, и дошкольной образовательной организацией понимается целенаправленный и планомерный процесс объединения ресурсов вуза и детского сада для организации обучения, ознакомительной практики, педагогической практики, оценки и развития профессиональных компетенций студентов. Такое взаимодействие включает согласование целей, разработку плана практической подготовки, распределение функций преподавателей и педагогов-наставников, сопровождение студентов, оценку результатов и использование обратной связи для корректировки образовательного процесса.

По своей сути взаимодействие не сводится к тому, что вуз направляет студентов в детский сад на практику. Это процесс совместного создания среды профессионального обучения. Педагогический вуз определяет программу, цели, результаты обучения и теоретические основания подготовки; дошкольная организация предоставляет реальный контекст, педагогические ситуации и опыт профессиональной деятельности. Взаимодействие преподавателя, педагога-наставника и студента становится ключевым условием превращения учебных знаний в профессиональные действия.

Взаимодействие между вузом и детским садом позволяет связать теоретическое обучение с профессиональной действительностью. Студенты получают возможность применять знания в наблюдении за детьми, проектировании образовательных планов, организации игры, занятий, прогулок, опытно-исследовательской и повседневной деятельности.

Такое взаимодействие способствует формированию профессиональных качеств и развитию умений наблюдать, анализировать и принимать педагогические решения в условиях группы детского сада. Кроме того, обратная связь от практических баз дает вузу важные данные для корректировки содержания дисциплин, методов обучения и критериев оценки результатов подготовки.

В статье использованы методы анализа научной и нормативной литературы, обобщения практического опыта, наблюдения и анкетирования. Опрос проведен среди 120

респондентов: 15 преподавателей организации подготовки педагогов дошкольного образования, 35 педагогов дошкольных организаций, руководящих практикой студентов, и 70 студентов направления «Дошкольное образование». Содержание опроса было направлено на выявление уровня взаимодействия, его эффективности в развитии профессиональных качеств и компетенций, а также основных ограничений данного процесса. Данные обработаны методами описательной статистики с расчетом процентных показателей и средних значений, а также дополнены качественным анализом.

Опрос охватывал три группы участников, непосредственно связанных с процессом практической подготовки студентов. Основное внимание уделялось уровню взаимодействия между вузом и детским садом, результативности этого взаимодействия для развития профессиональных качеств и компетенций, а также выявлению трудностей, снижающих эффективность подготовки.

Таблица 1

Уровень реализации содержания взаимодействия между организацией подготовки и дошкольной образовательной организацией *

№	*Содержание взаимодействия*	*Доля ответов по уровням* (%): *очень часто* / *часто* / *иногда* / *редко*	*Средний балл*
1	Планирование ознакомительной, учебной и педагогической практики	32,5 / 45,8 / 17,5 / 4,2	4,07
2	Распределение преподавателей и педагогов-наставников	28,3 / 46,7 / 20,0 / 5,0	3,98
3	Организация наблюдения детей и образовательной деятельности	35,0 / 43,3 / 18,3 / 3,4	4,10
4	Сопровождение проектирования и проведения деятельности с детьми	26,7 / 44,1 / 23,4 / 5,8	3,92
5	Совместная оценка результатов практики	22,5 / 40,8 / 28,4 / 8,3	3,77
6	Обратная связь после практики	18,3 / 36,7 / 32,5 / 12,5	3,61
7	Использование обратной связи для корректировки программы	15,8 / 34,2 / 35,0 / 15,0	3,51
	Общий средний балл		3,85

* Источник: опрос авторов.

Данные таблицы 1 показывают, что взаимодействие в целом реализуется на достаточно хорошем уровне: общий средний балл составляет 3,85. Наиболее высоко оценивается организация наблюдения студентами детей и образовательной деятельности в детском саду (4,10 балла). Это базовое направление, поскольку именно наблюдение позволяет студентам увидеть особенности развития детей, способы организации деятельности, педагогические приемы и построение образовательной среды.

На достаточно высоком уровне оцениваются разработка планов практики, распределение сопровождающих лиц и сопровождение студентов при проектировании и проведении образовательной деятельности. Вместе с тем показатели, связанные с обратной связью и совершенствованием подготовки, ниже: совместная оценка результатов практики получила 3,77 балла, обмен обратной связью – 3,61 балла, а использование обратной связи от детского сада для корректировки программы подготовки – 3,51 балла. Это свидетельствует о том, что именно этап анализа результатов практики и последующего улучшения программы подготовки нуждается в приоритетном обновлении.

Результаты опроса показывают, что взаимодействие с детскими садами положительно влияет на развитие профессиональных качеств и компетенций студентов: общий средний показатель составляет 3,94. Наиболее высоко оцениваются любовь к детям, ответственность и профессиональная позиция (4,24 балла), способность наблюдать и изучать особенности развития ребенка (4,13 балла), а также педагогическое общение с детьми (4,07 балла). Это

подтверждает, что реальная дошкольная среда является эффективным пространством формирования профессиональной мотивации и базовых практических умений.

Компетенции проектирования образовательной деятельности и организации ухода и обучения также оцениваются на хорошем уровне. Однако умение решать педагогические ситуации, взаимодействовать с педагогами, родителями и коллегами, а также способность к самооценке и профессиональной рефлексии имеют более низкие показатели. Следовательно, практическую подготовку необходимо усилить ситуационными заданиями, анализом педагогических случаев и регулярной рефлексией после практики.

Таблица 2

Основные ограничения во взаимодействии
между организацией подготовки и детским садом *

№	*Ограничения*	*Доля согласных* (%)
1	План взаимодействия в основном сосредоточен на отдельных периодах практики и не является регулярным в течение всего курса обучения	72,5
2	Содержание практики не охватывает в полной мере профессиональные компетенции, необходимые студентам	68,3
3	Критерии оценки студентов преподавателями и педагогами-наставниками недостаточно согласованы	65,8
4	Педагоги-наставники детских садов не всегда имеют достаточно времени для индивидуальной обратной связи студентам	70,0
5	Обратная связь от детских садов недостаточно используется для корректировки программы подготовки	63,3
6	Студенты остаются недостаточно активными в наблюдении, фиксации данных, самооценке и восприятии обратной связи	58,3

* Источник: опрос авторов.

К благоприятным условиям взаимодействия относятся понимание участниками важности связи педагогического образования с профессиональной средой, наличие в детских садах опытных педагогов, включенность практики в программу подготовки и высокая потребность студентов в контакте с реальной профессиональной деятельностью.

В то же время таблица 2 демонстрирует ряд существенных ограничений. Так, 72,5% респондентов указывают, что взаимодействие сосредоточено преимущественно на периодах практики и не охватывает весь процесс обучения. 70,0% отмечают недостаток времени у педагогов-наставников для индивидуальной обратной связи, а 68,3% считают, что содержание практики не охватывает все необходимые профессиональные компетенции. Это показывает, что взаимодействие пока остается скорее периодическим, чем непрерывным, а роль детского сада как равноправного участника подготовки будущих педагогов раскрыта не полностью.

В целом взаимодействие между вузом и детским садом уже создает условия для профессионального знакомства студентов с дошкольной образовательной средой, наблюдения за детьми, изучения опыта педагогов и первых проб организации образовательной деятельности. Однако оно нуждается в дальнейшем обновлении на основе регулярности, практической направленности, компетентностных результатов и эффективного использования обратной связи.

Во-первых, необходимо выстроить устойчивый и долгосрочный механизм взаимодействия между вузом и дошкольными организациями. Для этого целесообразно заключать соглашения о сотрудничестве или разрабатывать регламенты взаимодействия, где четко определены цели, содержание, ответственность сторон и способы оценки результатов. Взаимодействие должно охватывать весь процесс подготовки: на начальном этапе – знакомство с образовательной средой детского сада; далее – частичная практика, наблюдение, помощь педагогу, подготовка материалов; на завершающем этапе – комплексная педагогическая практика под руководством преподавателя и педагога-наставника.

Во-вторых, план практической подготовки следует проектировать на основе результатов обучения и последовательного развития профессиональных компетенций. Практика не должна ограничиваться подготовкой конспекта и проведением отдельного занятия. Она должна включать наблюдение за детьми, проектирование развивающей среды, организацию ухода и образования, педагогическое общение, оценку развития ребенка, решение ситуаций и взаимодействие с родителями и коллегами. Задания необходимо выстраивать от простых к более сложным: от наблюдения и помощи педагогу до самостоятельной организации деятельности под руководством наставника.

В-третьих, вузу и дошкольным организациям важно согласовать критерии оценки профессиональных компетенций студентов. Эти критерии должны включать как личностные качества – любовь к детям, ответственность, уважительное отношение, готовность к сотрудничеству и обучению, так и профессиональные умения – наблюдать детей, проектировать и проводить образовательную деятельность, общаться с детьми, решать педагогические ситуации, оценивать развитие ребенка, взаимодействовать с педагогами и родителями, осуществлять самооценку. Оценка должна сочетать мнение преподавателя, педагога-наставника и самооценку студента.

В-четвертых, необходимо развивать роль педагогов-наставников детских садов. Они должны рассматриваться как соучастники подготовки, а не только как педагоги, принимающие студентов в группу. Для этого целесообразно проводить для наставников краткосрочные семинары по целям программы, результатам обучения, методам сопровождения студентов, способам наблюдения, обратной связи и оценки. Важно также предусматривать формы признания их вклада: сертификаты, методическую поддержку, участие в семинарах и прикладных исследованиях.

В-пятых, следует усилить механизм двусторонней обратной связи после практики. По итогам каждого этапа практики необходимо организовывать обсуждение с участием преподавателей, педагогов-наставников и студентов. Обратная связь должна касаться степени готовности студентов к профессиональным задачам, сильных и слабых сторон их подготовки, соответствия учебных дисциплин требованиям практики, а также предложений по корректировке программы. Такая информация должна использоваться как реальный ресурс обновления учебных дисциплин, практических заданий и критериев оценки.

В-шестых, необходимо развивать у студентов способность к самообучению, самооценке и профессиональной рефлексии. Студенты должны заранее знать цели практики, задания для наблюдения и критерии оценки. В ходе практики им следует вести дневник наблюдений, фиксировать педагогические ситуации, анализировать собственные действия и составлять индивидуальный план улучшения. Рефлексия помогает будущему педагогу не только повторять образец, но и осознанно выбирать способы действий, соответствующие особенностям детей.

В-седьмых, целесообразно формировать сеть качественных дошкольных организаций – баз практики и использовать цифровые средства сопровождения. Базы практики должны отбираться с учетом уровня педагогического коллектива, развивающей среды, опыта наставничества и готовности к сотрудничеству. Цифровые платформы могут использоваться для обмена планами практики, листами наблюдения, критериями оценки, дневниками, видеоматериалами и отзывами наставников. Электронное портфолио студента позволит прослеживать его профессиональный рост и обеспечит более комплексную оценку компетенций.

Заключение.

Взаимодействие с дошкольными образовательными организациями в подготовке студентов в ориентации на развитие личностных качеств и компетенций является необходимым условием повышения качества подготовки педагогов дошкольного образования. Результаты исследования показывают, что такое взаимодействие помогает студентам войти в реальную образовательную среду, наблюдать детей, перенимать опыт педагогов, проектировать и проводить элементы деятельности по уходу и образованию детей. Вместе с тем сохраняются

ограничения, связанные с нерегулярностью взаимодействия, неполным охватом профессиональных компетенций, недостаточной согласованностью критериев оценки, слабым использованием обратной связи и не полностью раскрытой ролью педагогов-наставников.

Для повышения эффективности взаимодействия необходимо выстроить долгосрочный механизм сотрудничества между вузом и детскими садами, проектировать практическую подготовку на основе результатов обучения, согласовать критерии оценки компетенций, развивать роль педагогов-наставников, усиливать обратную связь, формировать у студентов рефлексивную позицию, развивать сеть качественных баз практики и применять цифровые инструменты сопровождения. Когда вуз и дошкольная организация становятся партнерами в профессиональном становлении студентов, будущие педагоги получают больше возможностей для реального развития личностных качеств и профессиональных компетенций.

Список литературы

1. Министерство образования и подготовки кадров Вьетнама. Программа дошкольного образования. Сводный документ №01/VBHN-BGDĐT от 13.04.2021. – Ханой, 2021.

2. Министерство образования и подготовки кадров Вьетнама. Циркуляр №26/2018/TT-BGDĐT от 08.10.2018 об утверждении профессионального стандарта воспитателя дошкольной организации. – Ханой, 2018.

3. Министерство образования и подготовки кадров Вьетнама. Циркуляр №17/2021/TT-BGDĐT от 22.06.2021 о стандарте образовательных программ высшего образования. – Ханой, 2021.

4. Darling-Hammond L. Powerful Teacher Education: Lessons from Exemplary Programs. San Francisco: Jossey-Bass, 2006.

5. Динь Куанг Бао, Ха Тхи Дык. Теоретические основы подготовки учителей в компетентностной ориентации. – Ханой: Изд-во Ханойского педагогического университета, 2018.

6. Хоанг Тхи Фыонг. Организация образовательной деятельности на основе опыта детей в детском саду. – Ханой: Изд-во Ханойского педагогического университета, 2018.

7. Нгуен Тхи Ми Лок, Данг Куок Бао, Нгуен Куок Чи. Управление образованием: некоторые теоретические и практические вопросы. – Ханой: Изд-во Национального университета Ханоя, 2012.

8. Нгуен Тхи Тинь. Регулярная педагогическая подготовка в обучении воспитателей дошкольного образования. – Ханой: Образование Вьетнама, 2019.

9. Фам Минь Хак. Образование Вьетнама на пороге XXI века. – Ханой: Национальное политическое издательство, 2015.

10. Zeichner K. Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College- and University-Based Teacher Education // Journal of Teacher Education. 2010. Vol. 61. No. 1–2. Pp. 89–99.

Немихина Надежда Владимировна
студентка
ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет»
г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ПРИЕМОВ МНЕМОТЕХНИКИ

Аннотация: *в статье раскрываются особенности и специфика развития монологической речи детей старшего дошкольного возраста посредством использования приемов мнемотехники. На основе анализа научных работ различных авторов представлена значимость развития монологической речи у старших дошкольников для формирования речи. Актуальность рассматриваемой темы обусловлена распространенностью среди детей таких трудностей в формировании речи, как скудность словарного запаса, неумение согласовывать слова и другие ошибки. Существует большое разнообразие традиционно сложившихся методов и приемов развития монологической речи у старших дошкольников, среди которых в статье обращается внимание на приемы мнемотехники. Мнемотехника обладает большими возможностями по развитию монологической речи у детей, которая направлена на эффективное запоминание и воспроизведение информации посредством создания ассоциативного ряда.*

Ключевые слова: *монологическая речь, старшие дошкольники, приемы, мнемотехника, развитие.*

Современное поколение детей дошкольного возраста отличается умением выполнять действия в режиме многозадачности, использованием новых методов и способов для освоения информации, что позволяет по своей скорости опережать предыдущие поколения детей. Но вместе с тем фундамент дошкольного образования с его задачами и целями воспитания детей остаются неизменными. Так, к примеру, проблема речевого развития детей старшего дошкольного возраста является одной из актуальных проблем в исследуемой области.

Новые социокультурные условия предъявляют новые требования к ребенку, который переходит из детского сада в первый класс. Они состоят в необходимости наличия высокого уровня интеллектуального развития, мышления, воображения и памяти для успешного освоения общеобразовательной программы начальной школы. К будущим первоклассникам предъявляются следующие требования: уверенное владение устной речью, точное и правильное формулирование своих мыслей в предложения, составление связных предложений, правильные и точные ответы на поставленные вопросы, а также полная и последовательная передача содержания прочитанного текста. Вышеизложенное обуславливает необходимость целенаправленного развития монологической речи у детей старшего дошкольного возраста в системе дошкольного образования.

Дошкольное образовательное учреждение выступает первым институтом в системе образования, который является ответственным за знакомство детей с процессом чтения и развитие умения составлять предложения на основе прочитанного. В этой связи процесс развития связной речи рассматривается в современной дошкольной педагогике как фундаментальная основа воспитания и обучения детей. Согласно исследованиям современных педагогов и психологов, ежегодно наблюдается рост численности детей с низким уровнем речевого развития. Учитывая тесную взаимосвязь речи и мышления, разработка научно обоснованного содержания и эффективных приемов и методов, способствующих развитию монологической речи, приобретает особую значимость в условиях динамичного общества.

В условиях современной информационной среды дети сталкиваются с большими объемами информации, что впоследствии приводит к перенасыщению детей. Данное обстоятельство обуславливает необходимость организации образовательного процесса таким образом,

чтобы он отвечал требованиям занимательности и развивающей направленности для детей. В свою очередь это позволит не только транслировать знания, но и стимулировать познавательную активность детей.

Следует отметить, что при наличии большого разнообразия методических рекомендаций по развитию монологической речи у детей старшего дошкольного возраста данная проблема не теряет свою актуальность. Речь старших дошкольников характеризуется следующими особенностями: ограниченность активного и пассивного словаря, нарушения звукопроизношения, преобладание в речи простых предложений над сложными, затруднения при формулировании вопросительных предложений, нарушение грамматического согласования слов внутри предложения и другие ошибки. Кроме того, для некоторых дошкольников пересказ прозы или заучивание стихотворений приводит к появлению негативных эмоций вследствие возникновения трудностей в речевой деятельности.

Проведённый нами анализ теоретических источников, а также результатов исследований в области дошкольной педагогики показал, что для развития монологической речи существует множество традиционных методов и приемов в данной области. Согласно позиции О.А. Бизиковой, «сочетание наглядных и словесных методов реализуется в составлении описательных рассказов по предмету и на основе картинки, в индивидуальном и коллективном придумывании сказок, в рассказывании с опорой на опыт» [Бизикова, 2014, с.97].

В старшем дошкольном возрасте связная монологическая речь определяется как развернутое высказывание, которая характеризуется тематическим единством, логической последовательностью и грамматической оформленностью. Развитие у дошкольника последовательной и связной монологической речи предполагает предварительное определение темы рассказа, определение подлежащих описанию событий и установление последовательности их изложения. Обязательным условием выступает наличие у монолога структурированного содержания, которое включает в себя вступление, основную часть и заключение.

Многочисленные работы и исследования по развитию монологической речи у старших дошкольников подтверждают необходимость обогащения словаря, освоения грамматики и обучения построению разных видов высказываний. В свою очередь это способствует постепенному переходу детей от ситуативной речи к развернутой.

Наряду с традиционно сложившимися методами развития монологической речи старших дошкольников в отечественной педагогике, определенный научный интерес представляют методы, которые не столь детально представлены в исследованиях, но демонстрирующие результативность в практической работе. Сегодня в работе по развитию монологической речи старших дошкольников все более широкое распространение получает мнемотехника. Под мнемотехникой большинство авторов понимают систему приемов, которые способствуют наилучшему запоминанию и увеличению объема памяти посредством создания ассоциаций и использования внешних опор. Л.Н. Ефименкова интерпретирует мнемотехнику как метод, обеспечивающий эффективное запоминание, сохранение и воспроизведение информации, а также расширение объема памяти путем образования дополнительных ассоциаций [Ефименкова, 2021, с.115].

Среди ключевых особенностей мнемотехники относится использование знаков и символов как средств опосредованного запоминания, близких по значению к речевому материалу. Применяя последовательно предъявляемый визуальный ряд с использованием схематических, монохромных или полихромных изображений, ребенок строит описательные и повествовательные тексты, впоследствии осваивая элементы рассуждения. Наглядная опора активизирует память, способствует усвоению последовательности и структуры высказывания, предложения и текстов разных типов, а также минимизирует вероятность пропуска значимых элементов.

Применение приемов мнемотехники оказывает положительное влияние на развитие ассоциативного мышления, зрительной и слуховой памяти, воображения, а также способствует формированию связной монологической речи.

Т.А. Ткаченко считает, что «физиологическая основа данного метода проявляется во взаимосвязи рисуемых человеком образов и информации, на которой основаны эти рисунки» [Ткаченко, 2008, с.101]. Итак, использование рисунков обеспечивает легкость воспроизведения информации. Как отмечают исследователи, приемы мнемотехники не только стимулируют речевое развитие, но и при систематическом применении способствуют увеличению объема памяти. Сущность мнемотехники в работе со старшими дошкольниками состоит в замещении слов и словосочетаний последовательно предъявляемыми изображениями, которые соответствуют содержанию текста. Опираясь на данные схематизированные рисунки, ребенок успешно запоминает и воспроизводит текстовый материал, что, в свою очередь, развивает его монологическую речь. Специфика мнемотехники обуславливает ее максимальную эффективность при использовании в работе со старшими дошкольниками.

Т.Б. Полянская пишет, что мнемотехника «способствует соблюдению временной и логической последовательности, обогащает словарь, развивает умение пересказывать без упущения важных событий и признаков». Автор предлагает работу с таблицами как эффективный инструмент по развитию памяти, в процессе использования которых после прослушивания рассказа ребенок дорисовывает недостающие изображения. Кроме того, рассматривается вариант составления рассказа, начиная со второго или третьего изображения, что способствует развитию монологической речи [Полянская, 2015, с.31].

По мнению М.В. Явхуты, мнемотаблица представляет собой один из приемов мнемотехники, а именно схему, которая содержит определенную информацию. В качестве содержимого мнемотаблиц могут выступать графические или частично графические изображения персонажей произведений, природных явлений, отдельных действий и т. п., которые устанавливаются посредством выделения основных смысловых элементов сюжета произведения. При создании мнемотаблицы совместно со старшими дошкольниками необходимо передать наиболее полно их содержание посредством наглядной схемы, изображение которой будет доступно для понимания ребенком [Явхута, 2019, с.22].

Практическое применение мнемотехники характеризуется относительной простотой. Так, логопед предлагает ребенку составить повествовательный рассказ с использованием мнемодорожек, представляющих собой последовательность из нескольких символов, которые отражают сюжетную линию, среди которых место и обстоятельства начала действия, используемые предметы или средства, совершаемые действия, результат.

На начальном этапе дошкольник осуществляет ознакомление с данными символами без речевого сопровождения. Впоследствии он переходит к устному озвучиванию содержания отдельных изображений, а затем к построению коротких предложений и, наконец, к постепенному объединению их в связный рассказ посредством простых смысловых переходов. Последовательная организация работы способствует сохранению плавности речи и снижению вероятности возникновения частых запинок.

После овладения ребенком процессом построения предложений с применением мнемотехники, становится возможным использование приема с «пустым» элементом схемы. Суть его заключается в том, что после прослушивания рассказа дошкольник восполняет недостающий фрагмент, после чего пересказывает текст по восстановленной последовательности изображений. Использование данного приема способствует более глубокому пониманию структуры высказывания и помогает избежать пропуска значимых смысловых звеньев. Следует отметить, что при этом речевая нагрузка возрастает постепенно, поскольку сперва формируется содержательная сторона высказывания, и лишь затем она оформляется в развернутое высказывание.

Таким образом, большими возможностями в работе по развитию монологической речи детей старшего дошкольного возраста обладает мнемотехника, которая представляет собой систему приемов, способствующих наилучшему запоминанию и увеличению объема памяти посредством создания ассоциативного ряда. Использование схематических, монохромных или полихромных изображений способствует развитию умения строить описательные и

повествовательные тексты, впоследствии осваивая элементы рассуждения и построения монологической речи у старших дошкольников. Наглядная опора активизирует память, способствует усвоению последовательности и структуры высказывания, предложения и текстов разных типов, а также минимизирует вероятность пропуска значимых элементов. Следовательно, использование приемов мнемотехники обуславливает ее максимальную эффективность при развитии монологической речи у старших дошкольников.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Психология развития ребенка / Л.С. Выготский. – М.: Смысл, Эксмо, 2005. – 512 с. EDN QXNSSV

2. Задержка психического развития: вопросы дифференциальной диагностики / под ред. К.С. Лебединской. – М.: Педагогика, 2010. – 168 с.

3. Основы специальной психологии / Л.В. Кузнецова [и др.]. – М.: Академия, 2002. – 480 с.

4. Ульенкова У.В. Психологические особенности детей с задержкой психического развития / У.В. Ульенкова. – Н. Новгород: НГПУ, 1994. – 132 с.

5. Шевченко С.Г. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития / С.Г. Шевченко. – М.: Школьная Пресса, 2004. – 96 с. EDN QTLEDB

6. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М.: Владос, 1999. – 360 с.

7. Бизикова О.А. Развитие монологической речи у дошкольников: учеб. пособие для студ. высш. учебных заведений / О.А. Бизикова. – Нижневартовск: Нижневарт. гос. ун-та, 2014. – 235 с. EDN GIIBHO

8. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников / Л.Н. Ефименкова. – М.: Национальный книжный центр, 2021. – 176 с.

9. Полянская Т.Б. Использование метода мнемотехники в обучении рассказыванию детей дошкольного возраста: учеб.-метод. пособие / Т.Б. Полянская. – СПб.: Детство-Пресс, 2015. – 64 с.

10. Ткаченко Т.А. Логопедическая энциклопедия / Т.А. Ткаченко. – М.: Мир книги, 2008. – 248 с. EDN QWIOGX

11. Явхута М.В. Обучение старших дошкольников пересказу посредством использования приемов мнемотехники / М.В. Явхута // Теория и практика образования в современном мире: материалы XI Междунар. науч. конф. – 2019. – № 2. – С. 21–23. EDN ROXTFK

Novomlinova Diana Aleksandrovna
student
Protasova Anna Andreevna
student
Scientific adviser
Filipskaya Anastasia Vadimovna
senior lecturer
MIREA – Russian Technological University
Moscow

DIGITALIZATION OF PRESCHOOL EDUCATION: A COMPARATIVE ANALYSIS OF APPROACHES IN RUSSIA AND THE UNITED KINGDOM

Abstract: *this article examines the digitalization of preschool education in Russia and the United Kingdom. The study analyzes the regulatory frameworks governing the use of digital technologies in early childhood education, requirements for teachers' digital competence, and mechanisms for ensuring children's safety in the digital environment in both jurisdictions. Particular attention is paid to differences in regulatory models, strategies for technology integration, and the role of the state.*

Keywords: *preschool education, digitalization, digital learning environment, early childhood education, Russia, United Kingdom, comparative analysis, child online safety.*

Новомлинова Диана Александровна
студентка
Протасова Анна Андреевна
студентка
Научный руководитель
Филипская Анастасия Вадимовна
старший преподаватель

ФГБОУ ВО «МИРЭА – Российский технологический университет»
г. Москва

ЦИФРОВИЗАЦИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПОДХОДОВ В РОССИИ И ВЕЛИКОБРИТАНИИ

Аннотация: *в статье рассматривается цифровизация дошкольного образования в России и Великобритании. В исследовании анализируется нормативно-правовая база, регулирующая использование цифровых технологий в дошкольном образовании, требования к цифровой компетентности учителей и механизмы обеспечения безопасности детей в цифровой среде в обеих юрисдикциях. Особое внимание уделяется различиям в моделях регулирования, стратегиях интеграции технологий и роли государства.*

Ключевые слова: *дошкольное образование, цифровизация, цифровая образовательная среда, обучение детей раннего возраста, Россия, Великобритания, сравнительный анализ, безопасность детей в интернете.*

Introduction.

The rapid development of digital technologies has significantly transformed all levels of education, including early childhood education. Modern children grow up in a digital environment, encountering smartphones, tablets, computers, and interactive devices from an early age. This reality creates new opportunities for learning and development but simultaneously generates new challenges for educators, parents, and policymakers worldwide. Digitalization of preschool education involves the integration of digital tools, resources, and teaching methods into the educational process for 0–7-year-old children. This includes the use of educational applications, interactive displays, programmable robots, digital storytelling tools, and online learning platforms designed specifically for young children. However, digitalization also raises important questions about child development, screen time limits, online safety, data protection, and the changing role of the preschool teacher.

Both Russia and the United Kingdom have developed distinct regulatory approaches to integrating technology into early childhood settings while ensuring child safety and developmental appropriateness. These two countries represent

fundamentally different legal and pedagogical traditions, which are reflected in their approaches to digitalization of preschool education. In Russia, the legal framework for preschool education digitalization is based on the Federal Law «On Education in the Russian Federation," the Federal State Educational Standard for Preschool Education (FSES PE), and detailed sanitary regulations that establish specific technical requirements and time limits. The Russian model is characterized by centralized state control, formalized rules, and a strong emphasis on health protection. In the United Kingdom, regulation relies on the Early Years Foundation Stage (EYFS) Statutory Framework, which applies to all early years providers registered with Ofsted, and advisory guidance issued by the Department for Education and the UK Council for Internet Safety. The British model follows a flexible, principle-based approach that trusts the professional judgment of practitioners and encourages developmentally appropriate integration of technology. The purpose of this article is to conduct a comparative legal and pedagogical analysis of digitalization approaches in preschool education in Russia and the United Kingdom, identify key differences between the two systems,

evaluate the effectiveness of various regulatory mechanisms, and consider modern international trends in early childhood digital education.

Regulation of Digitalization in Russia.

In the Russian Federation, the digitalization of preschool education is regulated through a centralized and formalized system of federal legislation, sanitary rules, and educational standards. The main legal documents include Federal Law No. 273-FZ «On Education in the Russian Federation," which establishes general principles for the use of electronic learning resources, and the Federal State Educational Standard for Preschool Education (FSES PE), which defines requirements for the developing subject-spatial environment, including technical means of education.

A distinctive feature of the Russian regulatory model is the presence of detailed sanitary rules that impose legally binding restrictions on children's interaction with digital devices. Sanitary Rules SP 2.4.3648–20 establish specific limits on continuous screen time depending on the age of the child. For children under three years of age, the use of interactive devices is generally not permitted. For children aged three to four years, the maximum continuous screen time is limited to five minutes. For children aged four to five years, this limit extends to seven minutes. For children aged five to seven years, continuous use of electronic devices must not exceed ten minutes per session. These requirements are legally enforceable and subject to inspection by state supervisory authorities.

In addition to screen time limits, Russian sanitary regulations also establish technical requirements for digital equipment used in preschool settings. The state also plays a key role in controlling the certification of digital educational content. Digital learning resources intended for use in preschool settings must undergo expert review and obtain approval from the Ministry of Education. The Russian approach demonstrates a protective and restrictive philosophy regarding digitalization in preschool education. The system is highly standardized and safe, but digital technologies are used selectively, with traditional forms of activity remaining predominant. As a result, the digital transformation of preschool education in Russia remains at a transitional stage.

Regulation of Digitalization in the United Kingdom.

The United Kingdom follows a fundamentally different approach to digitalization in preschool education. Unlike the Russian system, which relies on detailed, legally binding technical regulations, the British system is based on general principles, professional autonomy, and advisory guidance. The Early Years Foundation Stage (EYFS) Statutory Framework serves as the primary regulatory document for all early years providers. The current EYFS framework explicitly includes technology as an area of learning and development, recognizing its importance in preparing children for life in a digital society.

A defining feature of the British approach is that the EYFS framework does not impose centralized, legally binding screen time limits. Instead, decisions regarding the extent, timing, and manner of technology use are made at the institutional level, based on the professional judgment of qualified early years practitioners. This reflects the principle of professional autonomy and trust in educators. The framework requires

practitioners to provide children with opportunities to use a range of technologies to support their learning alongside traditional activities.

Child online safety in the United Kingdom is addressed primarily through non- statutory guidance rather than mandatory norms. The UK Council for Internet Safety has published guidance documents for early years practitioners on safeguarding children and protecting professionals in early years settings. However, these recommendations are advisory in nature, and it is the responsibility of individual settings to implement appropriate policies based on their specific circumstances. The British approach is characterized by its flexibility and adaptability. Practitioners are expected to assess risks contextually and implement appropriate safeguards based on the age and needs of the children in their care. This contextual approach allows for innovation and experimentation.

Comparative Analysis of Russia and the United Kingdom.

The Russian and British approaches to digitalization of preschool education differ significantly in terms of regulatory philosophy, the role of the state, and strategies for technology integration. Russia applies a centralized, formalized, and restriction- oriented model focused on health protection and strict state control. The United Kingdom applies a flexible, principle-based model focused on developmental opportunity, practitioner autonomy, and adaptability to technological change.

One of the most significant differences lies in how digital technologies are conceptualized. In the Russian approach, digital devices are primarily viewed as a potential risk to children's health, requiring strict limitation. Screen time is minimized, and technology use is permitted only within narrow, centrally defined parameters. In the British approach, digital technologies are viewed as a developmental tool that can support learning when used appropriately. The emphasis is on what children can learn through technology, rather than on the risks.

Another important difference concerns decision-making. In Russia, decisions about technology use are made primarily by central authorities through binding sanitary rules. Educators have little discretion. In the United Kingdom, decisions are made at the institutional level by qualified practitioners. Child online safety is

addressed differently as well. In Russia, safety is ensured through mandatory technical requirements and certified content. In the United Kingdom, safety is addressed through advisory guidance, professional training, and institutional policies.

Despite these differences, both systems pursue common objectives: ensuring children's safety and healthy development, maintaining the quality of early childhood education, and preparing children for life in a digital society.

Child Online Safety as a Core Element.

The protection of children from online risks is a central concern in both systems. In Russia, child online safety is ensured through mandatory sanitary rules, state certification of digital resources, and technical restrictions. Preschools must install content filtering software and maintain internet access logs. The Russian approach prioritizes standardized, top-down protection.

In the United Kingdom, child online safety is regulated through advisory guidance rather than mandatory norms. Practitioners assess risks contextually and implement safeguarding measures based on professional judgment. Ofsted inspects settings against the EYFS framework but does not prescribe specific technical solutions. Thus, Russia prioritizes standardized protection, while the United Kingdom prioritizes contextual professional judgment.

Conclusion.

The comparative analysis demonstrates that Russia and the United Kingdom apply fundamentally different approaches to digitalization of preschool education. Russia follows a centralized, formally strict, and protective model characterized by detailed sanitary regulations, binding screen time limits, and state certification of digital content. The United Kingdom follows a flexible, principle-based model characterized by non-statutory guidance, practitioner autonomy, and technology integration across the curriculum.

Both approaches have strengths and limitations. The Russian system provides clear, enforceable rules that ensure a baseline level of safety across all preschool settings but may restrict innovation. The British system encourages innovation and professional development but may lead to variation in practice. Despite these differences, both systems aim to ensure children's safety, healthy development, and quality of early childhood education in the digital age.

References

1. Department for Education (UK). Early Years Foundation Stage (EYFS) Statutory Framework for Group and School-based Providers. London, 2024. URL: https://www.gov.uk/government/publications/early-years-foundation-stage-framework--2 (date of request: 03.05.2026).

2. On Education in the Russian Federation: Federal Law No. 273-FZ of December 29, 2012 // ConsultantPlus legal reference system. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (date of request: 03.05.2026).

3. On Approval of the Federal State Educational Standard for Preschool Education: Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 1155 of October 17, 2013 (as amended on January 21, 2019) // ConsultantPlus legal reference system. URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-do/ (date of request: 03.05.2026).
4. Sanitary Rules SP 2.4.3648-20 «Sanitary and Epidemiological Requirements for Organizations of Upbringing and Education, Recreation and Health Improvement of Children and Youth». Approved by Chief State Sanitary Doctor of the Russian Federation on September 28, 2020 // ConsultantPlus legal reference system. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_471022/ (date of request: 03.05.2026).
5. UK Council for Internet Safety (UKCIS). Safeguarding Children and Protecting Professionals in Early Years Settings: Online Safety Guidance for Practitioners. UKCIS, 2019. URL: https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/32819/ (date of request: 03.05.2026).

Поликанова Анастасия Васильевна
бакалавр, студентка
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ОТКЛИК РЕБЕНКА РАННЕГО ВОЗРАСТА НА СОСТОЯНИЕ ВЗРОСЛОГО КАК ОСНОВА ВОЗНИКНОВЕНИЯ СОПЕРЕЖИВАНИЯ

Аннотация: *в статье рассматривается проблема возникновения эмоционального сопереживания у детей раннего возраста через отклик на состояние значимого взрослого. Раскрывается специфика первых проявлений сопереживания: взгляд, приближение, подражание, попытка утешения и простое заботливое действие. Особое внимание уделяется роли эмоциональной безопасности, привязанности, совместной деятельности, речевого обозначения чувств и чуткой позиции взрослого. Обосновываются условия, при которых эмоциональный отклик ребенка постепенно становится основой сопереживания: стабильность взаимодействия, выразительность без давления, поддержка инициативы и гуманная организация режима. Делается вывод о том, что сопереживание взрослому возникает в повседневном общении и выступает важной предпосылкой нравственного и социально-эмоционального развития ребенка.*

Ключевые слова: *совместная деятельность, педагогические условия, эмпатия, ранний возраст, привязанность, сопереживание, эмоциональная безопасность, социально-эмоциональное развитие, значимый взрослый, эмоциональный отклик.*

Проблема возникновения сопереживания сверстнику в раннем возрасте является одной из наиболее тонких и практически значимых проблем дошкольной педагогики. Ребенок второго–третьего года жизни уже способен заметить плач, испуг, радость или обиду другого ребенка, однако его реакция часто бывает неустойчивой и противоречивой. Он может подойти и погладить, а через минуту отнять игрушку; может испугаться чужого плача, замереть, рассмеяться от напряжения или позвать взрослого. Такие проявления нельзя оценивать только с позиции «умеет» или «не умеет» сопереживать. Они показывают, что сопереживание в раннем возрасте еще только зарождается и проходит путь от эмоционального заражения к первым действиям заботы [3].

Актуальность темы связана с тем, что именно ранний возраст является периодом интенсивного становления общения, речи, предметной деятельности и первых социальных способов поведения. Взрослый остается главным источником безопасности, но в жизни ребенка постепенно появляется другая важная фигура – сверстник. С ним нужно делить пространство, игрушки, внимание воспитателя, место за столом, возможность быть первым. Поэтому эмоциональный отклик на сверстника возникает не в идеально спокойных условиях, а внутри живого, иногда шумного и конфликтного детского взаимодействия. В этом и заключается

особая сложность: ребенок учится сопереживать тому, кто одновременно привлекает, мешает, радует и конкурирует.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования ориентирует педагогов на развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками, становление самостоятельности, эмоциональной отзывчивости и доброжелательного отношения к окружающим [10]. Федеральная образовательная программа дошкольного образования также подчеркивает значение эмоционального благополучия, накопления положительного опыта общения и формирования первоначальных представлений о правилах взаимодействия [11]. Следовательно, развитие сопереживания сверстнику не является дополнительной воспитательной задачей, а выступает частью социально-коммуникативного развития ребенка раннего возраста.

Сопереживание сверстнику у маленького ребенка не начинается с морального рассуждения. Ребенок раннего возраста еще не может устойчиво поставить себя на место другого и объяснить: «ему больно, потому что он упал» или «она расстроилась, потому что у нее забрали игрушку». Первые формы сопереживания выражаются иначе: в остановке действия, внимательном взгляде, приближении, подражании эмоциональному состоянию, попытке вернуть предмет, прикосновении, передаче игрушки, обращении к взрослому. Иногда самым важным признаком является не действие, а пауза: ребенок перестает тянуть предмет, смотрит на плачущего сверстника и как будто впервые замечает, что перед ним не просто «тот, кто мешает», а другой человек с переживанием.

Первой формой эмоционального отклика можно считать эмоциональное заражение. Если один ребенок громко плачет, другие дети раннего возраста могут начать плакать, становиться тревожными, искать взрослого или отстраняться. На этом уровне ребенок еще не различает достаточно ясно свое состояние и состояние другого. Чужая эмоция как бы входит в общий эмоциональный фон группы. Однако эмоциональное заражение не следует считать «низкой» или незначимой реакцией. Оно показывает чувствительность ребенка к переживанию другого и создает основу для дальнейшего различения: «мне тревожно, потому что рядом кто-то плачет» [2].

Второй формой является ориентировочный отклик. Он проявляется, когда ребенок смотрит на сверстника, на взрослого, снова на сверстника и как будто ищет объяснение происходящему. Например, малыш видит, что другой ребенок упал, и не сразу подходит, а переводит взгляд на воспитателя. В этот момент роль взрослого особенно важна. Если воспитатель спокойно говорит: «Миша упал, ему больно, сейчас поможем», ситуация получает для ребенка понятный смысл. Если взрослый резко обрывает: «Не смотри, играй дальше» или раздраженно обвиняет: «Это ты его толкнул», эмоциональный опыт может закрепиться как тревожный или защитный. Сопереживание нуждается не в давлении, а в понятном объяснении.

Третьей формой выступает простое заботливое действие. Ребенок может подать упавшую игрушку, принести платок, погладить по руке, предложить свой предмет, позвать воспитателя, повторить знакомое слово «бо-бо», «плачешь?», «на». Эти действия часто выглядят маленькими, но имеют большое значение. В них ребенок впервые не только переживает рядом с другим, но и направляет поведение на облегчение чужого состояния. При этом забота может быть неточной: ребенок дает не то, что нужно, слишком настойчиво обнимает, приносит свою любимую игрушку, хотя сверстник хотел другую. Задача взрослого – не обесценить действие, а мягко придать ему социально приемлемую форму.

Особенность раннего возраста заключается в том, что сопереживание сверстнику тесно связано с предметной деятельностью. Для маленького ребенка игрушка – не второстепенная деталь, а центр ситуации. Именно вокруг предметов чаще всего возникают радость, обида, столкновение интересов, желание помочь или удержать свое. Поэтому развитие сопереживания нельзя строить только на словах «надо дружить» и «нельзя обижать». Взрослый должен работать с самой предметной ситуацией: помочь детям увидеть, кому сейчас нужен предмет,

кто расстроился, как можно договориться, чем можно заменить игрушку, как вернуть или обменять ее без унижения одного из детей [7].

В совместной игре первые формы сопереживания проявляются особенно наглядно. В начале раннего возраста дети часто играют рядом, а не вместе: каждый действует со своим предметом, наблюдая за другим. Постепенно параллельная игра переходит в первые формы совместности: один ребенок катит машинку, другой подражает; один строит башню, другой подает кубик; один кормит куклу, другой приносит ложку. В таких эпизодах сопереживание возникает через включенность в общее действие. Ребенок начинает радоваться не только своему результату, но и результату другого: башня получилась, машинка поехала, кукла «поела», сверстник засмеялся.

Конфликтные ситуации также могут становиться условием развития сопереживания, если взрослый не ограничивается наказанием виновного. Типичная ситуация: один ребенок отнял игрушку, другой заплакал. Быстрая команда «отдай, нельзя» восстанавливает порядок, но не всегда помогает понять переживание сверстника. Более развивающей является позиция, в которой взрослый коротко обозначает связь между действием и состоянием: «Ты взял машинку, а Саша расстроился. Он играл. Давай вернем и найдем тебе другую». Ребенок слышит не только запрет, но и эмоциональный смысл запрета. Он начинает видеть, что чужой плач связан с его действием, а значит, ситуацию можно исправить.

При этом важно избегать принудительного сопереживания. В раннем возрасте нельзя требовать от ребенка немедленно «пожалей», «обними», «скажи прости», если он испуган, возбужден или сам переживает потерю предмета. Внешне ребенок может выполнить требование, но внутренне это не станет сопереживанием. Более эффективно сначала снизить напряжение: вернуть безопасность, помочь назвать эмоцию, предложить вариант действия. Например: «Ты злишься, потому что хотел эту лопатку. Аня плачет, потому что она у нее была. Давай возьмем вторую или подождем». В такой ситуации взрослый признает чувства обоих детей и не делает одного ребенка «плохим», а другого только «пострадавшим».

Первым психолого-педагогическим условием возникновения сопереживания сверстнику является эмоционально безопасная среда. В группе раннего возраста ребенок должен чувствовать, что взрослый рядом, конфликты не выходят из-под контроля, плач не высмеивается, просьба о помощи не игнорируется. Если группа живет в режиме постоянного окрика, спешки и сравнения детей друг с другом, ребенку трудно развивать отзывчивость: он занят защитой себя. Если же атмосфера спокойная, предсказуемая и доброжелательная, переживание другого ребенка воспринимается не как опасность, а как ситуация, в которой можно участвовать.

Вторым условием является посредничество взрослого. Сверстник сам по себе еще не всегда понятен ребенку раннего возраста. Взрослый как бы переводит поведение одного ребенка для другого: «Лена смеется, ей понравилось», «Петя испугался громкого звука», «Дима не хочет отдавать мяч, он еще играет», «Маша устала и хочет посидеть». Такие фразы должны быть короткими, конкретными и связанными с происходящим. Они помогают детям постепенно понимать, что за внешним действием сверстника стоит внутреннее состояние. Это особенно важно, потому что маленький ребенок часто воспринимает поведение другого только через собственное желание: «он забрал», «он мешает», «он кричит».

Третьим условием является называние чувств и телесных признаков состояния. Ребенку раннего возраста легче понять эмоцию, если взрослый связывает ее с видимыми проявлениями: «Он плачет – ему больно», «Она улыбается – ей весело», «Он отвернулся – не хочет сейчас играть», «Она держит машинку крепко – боится, что заберут». Такие комментарии формируют эмоциональный словарь и учат ребенка видеть в сверстнике живого участника взаимодействия. В дальнейшем это становится основой более сложного понимания эмоций и намерений [8].

Четвертым условием выступает организация игры, в которой детям не нужно постоянно конкурировать за один предмет. Если в группе мало одинаковых игрушек, а взрослый часто

требует делиться немедленно, конфликтность повышается и сопереживание вытесняется борьбой за обладание. Для раннего возраста полезны парные и дублирующие предметы: две машинки, две куклы, несколько кубиков, одинаковые совочки. Это не отменяет обучения взаимодействию, но снижает уровень угрозы. Когда ребенок не боится потерять предмет, ему легче заметить состояние другого и включиться в совместное действие.

Пятым условием является поддержка микроситуаций помощи в повседневной жизни. Сопереживание сверстнику формируется не только в игре, но и в режимных моментах: помочь найти тапочек, подать салфетку, принести упавшую шапку, придержать дверцу шкафчика, позвать воспитателя, если кто-то плачет. Эти ситуации ценны тем, что имеют реальный смысл. Ребенок видит: его действие действительно помогло другому. Взрослый должен замечать такие проявления и называть их: «Ты помог Ване», «Ты увидел, что Маше трудно», «Ты принес салфетку, ей стало легче». Так заботливое действие закрепляется как положительный опыт.

Шестым условием можно считать использование игры с куклой и предметами-заместителями. Через куклу, мишку, зайца или машинку ребенок легче осваивает эмоциональные ситуации, потому что они менее напряжены, чем реальный конфликт со сверстником. Кукла плачет, потому что потеряла ложку; мишка упал; зайчик испугался; машинка сломалась. Дети могут пожалеть, починить, накормить, укрыть, позвать врача. Затем взрослый аккуратно переносит этот опыт в реальную детскую группу: «Помнишь, мы жалели мишку? Сейчас Пете тоже больно, давай скажем тихо». Игровой образ становится мостом между действием с предметом и отношением к человеку [9].

Седьмым условием является личный пример взрослого. Дети раннего возраста сильнее усваивают не объяснение, а способ обращения взрослого с другими людьми. Если воспитатель спокойно подходит к плачущему ребенку, говорит мягко, помогает восстановиться, дети видят модель заботы. Если взрослый благодарит ребенка за помощь, замечает усталость, не смеется над страхом и не торопит плачущего, он показывает, что чувства имеют значение. Именно такой образец постепенно воспроизводится детьми: сначала в подражании интонации, затем в простых словах поддержки, позднее – в более самостоятельном заботливом поведении.

Важно учитывать индивидуальные различия детей. Один ребенок быстро идет на контакт, легко обнимает и предлагает предмет. Другой наблюдает издалека, но при этом внимательно следит за состоянием сверстника. Третий может грубо протянуть игрушку, потому что еще не владеет мягкой формой действия. Четвертый избегает чужого плача, потому что сам быстро возбуждается и не умеет выдерживать сильные эмоции. Поэтому педагог не должен делать поспешный вывод о «черствости» ребенка. В раннем возрасте многие формы сопереживания находятся в зоне становления и требуют терпеливой поддержки.

Таким образом, первые формы сопереживания сверстнику у детей раннего возраста возникают в совместной игре, предметном взаимодействии, конфликте, заботе и ежедневных режимных ситуациях. Они проявляются в эмоциональном заражении, ориентировке на состояние другого ребенка, паузе, взгляде, приближении, попытке помочь, поделиться, утешить или позвать взрослого. Сверстник для маленького ребенка является сложной фигурой: он одновременно интересен и неудобен, близок по возрасту и непредсказуем, партнер и конкурент. Поэтому развитие сопереживания возможно только при внимательном участии взрослого, который помогает детям понимать чувства друг друга без давления и обвинения.

Развивающая работа в этом направлении должна строиться не как отдельный набор занятий, а как стиль организации жизни группы раннего возраста. Эмоциональная безопасность, мягкое посредничество взрослого, называние чувств, насыщенная предметная среда, поддержка совместной радости, бережное разрешение конфликтов и включение ситуаций помощи создают условия, при которых ребенок начинает видеть в сверстнике не только обладателя желанной игрушки, но и другого человека. Именно из этих маленьких повседневных

эпизодов складывается основа дальнейшей эмпатии, доброжелательности и нравственного поведения в дошкольном детстве [1; 4; 5].

Список литературы

1. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – СПб.: Союз, 1997. – 224 с.
2. Запорожец А.В. Избранные психологические труды / А.В. Запорожец. – В 2 т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1986. – 320 с.
3. Кошелева А.Д. Эмоциональное развитие дошкольников / А.Д. Кошелева. – М.: Академия, 2003. – 176 с.
4. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка / М.И. Лисина. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2009. – 384 с.
5. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития / В.С. Мухина. – М.: Академия, 2015. – 656 с.
6. Репина Т.А. Отношения между сверстниками в группе детского сада / Т.А. Репина. – М.: Педагогика, 1988. – 144 с.
7. Смирнова Е.О. Детская психология / Е.О. Смирнова. – М.: Кнорус, 2019. – 280 с.
8. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология / Г.А. Урунтаева. – М.: Академия, 2019. – 368 с.
9. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М.: Владос, 1999. – 360 с.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Приказ Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. №1155.
11. Федеральная образовательная программа дошкольного образования: Приказ Минпросвещения России от 25 ноября 2022 г. №1028.

Полосина Анна Александровна
старший преподаватель
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный
педагогический университет им. М.Е. Евсевьева»
г. Саранск, Республика Мордовия

СУЩНОСТЬ УМЕНИЙ СИТУАТИВНО-ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ И ИХ СТРУКТУРА В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация: *в статье рассматривается сущность и структура умений ситуативно-делового общения у детей старшего дошкольного возраста. Актуальность темы обосновывается ключевыми нормативно-правовыми документами в сфере дошкольного образования, а также социальным запросом на развитие коммуникативной компетентности дошкольников. Выявлены возрастные особенности проявления данных умений у детей 5–7 лет, раскрыто содержание мотивационно-ценностного, когнитивного и операционального компонентов их структуры.*

Ключевые слова: *общение, ситуативно-деловое общение, умения, умения ситуативно-делового общения, старший дошкольный возраст.*

Работа выполнена в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности Мордовского государственного педагогического университета имени М.Е. Евсевьева по теме «Теоретические основы и педагогическое сопровождение коммуникативных практик».

В условиях реализации стратегических ориентиров государственной образовательной политики Российской Федерации дошкольное детство признано важнейшим этапом становления личности, на котором закладываются фундаментальные основы социального поведения и коммуникативной компетентности.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» закрепляет статус дошкольного образования как первого уровня общего образования. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования в области «Социально-коммуникативное развитие» определяет задачи развития общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками, формирования готовности к совместной деятельности. Федеральная

образовательная программа дошкольного образования конкретизирует данные требования, устанавливая в числе целевых ориентиров умения детей договариваться, учитывать интересы и чувства других, конструктивно разрешать конфликтные ситуации [4; 7; 8].

Особую актуальность проблематика дошкольного образования приобретает в 2026 году, который в соответствии с решением Министерства просвещения Российской Федерации объявлен Годом дошкольного образования в системе образования. Данный статус подчеркивает приоритетное внимание государства к вопросам развития, воспитания и социализации детей дошкольного возраста, что подтверждает своевременность обращения к проблеме формирования умений общения у старших дошкольников.

Старший дошкольный возраст (5–7 лет) является сензитивным периодом для становления форм общения, связанных с решением совместных задач. Как отмечается в работах Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, М.И. Лисиной, именно на этом этапе происходит интенсивное развитие ситуативно-делового общения со сверстниками, которое достигает своего пика, обеспечивая успешность коллективных игр, продуктивных видов деятельности [1; 3; 9].

Анализ современной образовательной практики позволяет выявить противоречие между объективной потребностью дошкольных образовательных организаций в научно обоснованных подходах к формированию умений ситуативно-делового общения у детей 5–7 лет и недостаточной разработанностью содержания данного понятия с учетом возрастной специфики. Разрешение данного противоречия составляет научную задачу настоящего исследования.

Для изучения умений ситуативно-делового общения у детей 5–7 лет необходимо уточнить содержание базовых понятий применительно к данному возрастному этапу с опорой на исследования в области дошкольной педагогики.

В культурно-исторической концепции Л. С. Выготского общение рассматривается как важнейшее условие развития ребенка, поскольку именно в процессе взаимодействия со взрослым и сверстниками происходит присвоение культурно-исторического опыта. Д. Б. Эльконин, развивая эту идею, подчеркивал, что в дошкольном возрасте ведущей деятельностью является сюжетно-ролевая игра, которая предполагает развернутое общение между детьми, необходимость согласования замыслов, распределения ролей и координации игровых действий [1; 9].

Фундаментальный вклад в изучение становления общения в дошкольном детстве внесла М.И. Лисина. Центральное для нашего исследования понятие «ситуативно-деловое общение» определяется ею как форма общения, возникающая на фоне практического взаимодействия и характеризующаяся потребностью в сотрудничестве, деловыми мотивами и предметно-действенными средствами общения. В период 5–7 лет ситуативно-деловое общение со сверстниками достигает своего расцвета. Главным содержанием общения детей становится деловое сотрудничество – они заняты общим делом, вынуждены согласовывать свои действия для достижения общего результата. При этом, по наблюдениям М.И. Лисиной, наряду с потребностью в сотрудничестве отчетливо выделяется потребность в признании и уважении сверстника [3].

Успешное участие ребенка в ситуативно-деловом общении обусловлено наличием у него сформированных умений. В педагогической науке, в частности в работах В.А. Сластенина, умение определяется как освоенный субъектом способ выполнения действий, обеспечиваемый совокупностью знаний и навыков и позволяющий гибко решать задачи в изменяющихся условиях [6].

Поскольку ситуативно-деловое общение требует от ребенка умений согласовывать действия с партнером в процессе совместной практической деятельности, возникает необходимость в обосновании категории «умения ситуативно-делового общения». В контексте старшего дошкольного возраста умения ситуативно-делового общения приобретают специфические черты. Как показывают исследования М.И. Лисиной, в период 5–7 лет основным партнером по общению для ребенка становится сверстник, а содержанием взаимодействия –

коллективная игра, конструирование, продуктивная деятельность. Ребенок должен уметь не только выражать собственные намерения, но и понимать замыслы других, договариваться о совместных действиях, разрешать возникающие конфликты [3].

Обобщая рассмотренные теоретические положения, под умениями ситуативно-делового общения у детей старшего дошкольного возраста мы понимаем освоенные ребенком способы согласования действий с партнером в ходе совместной практической деятельности, основанные на потребности в сотрудничестве, понимании ситуации взаимодействия и владении речевыми и неречевыми средствами общения. Опираясь на деятельностный подход в отечественной педагогике (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн), рассматривающий любую деятельность как единство мотивационного, ориентировочного и исполнительского звеньев, а также на концепцию генезиса общения М.И. Лисиной, выделяющую потребностно-мотивационные, когнитивные и операциональные параметры общения, в структуре данных умений выделяются три взаимосвязанных компонента: мотивационно-ценностный, когнитивный и операциональный [2; 3; 5].

Обращение к возрастной специфике детей 5–7 лет позволяет конкретизировать выделенные компоненты.

Мотивационно-ценностный компонент в старшем дошкольном возрасте характеризуется качественными изменениями в потребностно-мотивационной сфере общения. К 5–7 годам ведущим становится общение со сверстником, а потребность в сотрудничестве приобретает черты партнерства на равных.

Целью ситуативно-делового общения для ребенка выступает достижение общего игрового или продуктивного результата, который невозможно получить в одиночку. Совместная деятельность становится для ребенка ценностью, поскольку именно в ней он получает возможность проявить себя, утвердиться в группе сверстников, получить признание.

Мотивы, побуждающие ребенка к вступлению в ситуативно-деловое общение, носят преимущественно деловой характер. Однако в старшем дошкольном возрасте деловые мотивы тесно переплетаются с личностными: ребенок стремится не просто сделать что-то вместе, но и заслужить одобрение сверстника, утвердить свой статус в детском сообществе. Таким образом, мотивационно-ценностный компонент представляет собой сложное единство деловых и личностных мотивов.

Когнитивный компонент в старшем дошкольном возрасте включает систему знаний и представлений, необходимых ребенку для успешного осуществления ситуативно-делового общения. Данные знания формируются в процессе накопления опыта взаимодействия и усвоения культурных норм и касаются правил очередности в общении, способов привлечения внимания партнера, норм сотрудничества, способов разрешения конфликтных ситуаций, а также средств общения. В старшем дошкольном возрасте знания о правилах и нормах общения начинают осознаваться ребенком, становятся предметом обсуждения и оценки.

Операциональный компонент представляет собой совокупность речевых и неречевых способов действий, которые ребенок использует для согласования с партнером в совместной деятельности. В старшем дошкольном возрасте происходит активное освоение диалогической речи, обогащение интонационной выразительности, совершенствование невербальных средств общения. Речевые умения включают способность формулировать предложения о совместных действиях, задавать вопросы, аргументировать свою позицию, договариваться, выражать согласие или несогласие, использовать формулы речевого этикета. Невербальные умения включают использование взгляда, мимики, жестов, позы, регуляцию громкости и интонации голоса.

Проведенный теоретический анализ позволяет заключить, что умения ситуативно-делового общения у детей старшего дошкольного возраста представляют собой сложное интегративное личностное образование, структурно включающее мотивационно-ценностный, когнитивный и операциональный компоненты. Специфика их содержания применительно к возрасту 5–7 лет определяется характером ведущей деятельности (сюжетно-ролевая игра) и

социальной ситуацией развития, в рамках которой основным партнером ребенка становится сверстник, а совместная деятельность приобретает черты равноправного сотрудничества.

Полученные результаты уточняют и дополняют имеющиеся в педагогической науке представления о природе и структуре умений ситуативно-делового общения применительно к старшему дошкольному возрасту. Выявленная возрастная специфика каждого из структурных компонентов позволяет более точно определять содержание педагогической работы по формированию данных умений, а также разрабатывать диагностический инструментарий, адекватный возрастным возможностям детей 5–7 лет. Теоретическое обоснование создает основу для дальнейшего эмпирического исследования и проектирования педагогических условий, обеспечивающих эффективное формирование данных умений в образовательном процессе дошкольной образовательной организации.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Лекции по психологии. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Юрайт, 2024. – 432 с. – ISBN 978-5-534-07471-0. – URL: https://urait.ru/bcode/538626 (дата обращения: 13.03.2026).

2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с. EDN ZJUELZ

3. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения / М.И. Лисина. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.

4. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон № 273-ФЗ : принят Государственной Думой 21 декабря 2012 г. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 21.03.2026).

5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: курс лекций / С.Л. Рубинштейн; под ред. академика РАО Ксении Альбухановой; Российская академия образования, Институт психологии Российской академии наук. – М.: АСТ, 2020. – 959 с.

6. Сластенин В.А. Педагогика / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – М.: Юрайт, 2026. – 228 с. – ISBN 978-5-534-18756-4.

7. Федеральная образовательная программа дошкольного образования : утверждена приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 25 ноября 2022 г. – URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212280044 (дата обращения: 27.03.2026).

8. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования : утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. – URL: https://base.garant.ru/70512244/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/ (дата обращения: 27.03.2026).

9. Эльконин Д.Б. Детская психология / Д.Б. Эльконин. – М.: Советские учебники, 2025. – 480 с. – ISBN 978-5-907844-72-8.

Рябова Олеся Викторовна
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 СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ 3–4 ЛЕТ ПОСРЕДСТВОМ СОВМЕСТНОГО РАССКАЗЫВАНИЯ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Аннотация: *в статье рассматривается проблема развития связной речи у детей младшего дошкольного возраста (3–4 года) в период перехода от ситуативной речи к контекстной. Автор проводит критический анализ возрастных особенностей речевого онтогенеза, обосновывая важность раннего начала работы над монологическим высказыванием. Особое внимание уделяется методу совместного рассказывания как эффективному инструменту, способствующему развитию диалогической и монологической речи, обогащению словарного запаса и формированию грамматического строя. Раскрыт методический алгоритм применения совместного рассказывания в условиях дошкольной образовательной организации.*

Ключевые слова: *связная речь, младший дошкольный возраст, совместное рассказывание, монологическая речь, речевой онтогенез.*

Речь выступает неиссякаемым источником когнитивного и социально-коммуникативного развития ребенка, своеобразной «сокровищницей» всех его знаний об окружающем мире. Как убедительно доказано в трудах Л.С. Выготского, именно слово воспитывает, обучает и формирует высшие психические функции ребенка, выступая универсальным средством обобщения и коммуникации [2, с. 112]. Под влиянием развивающейся речи совершенствуются процессы восприятия, памяти и мышления, формируется произвольность поведения. Традиционно отечественные ученые и практики рассматривают овладение родным языком на этапе дошкольного детства не просто как накопление лексики, но как формирование целостной языковой личности, способной использовать устную речь как эффективное средство общения и познания социальной среды. В связи с этим центральной, системообразующей задачей речевого воспитания в рамках Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) выступает развитие связной речи.

В современной лингводидактике и психологии связная речь понимается как развернутое, грамматически оформленное, смысловое и логически законченное высказывание, обеспечивающее взаимопонимание участников коммуникативного акта. Теоретический анализ психолого-педагогической литературы позволяет утверждать, что фундаментальный вклад в изучение проблемы формирования связной речи детей был осуществлен такими выдающимися исследователями, как Е.И. Тихеева, Е.А. Стребелева, О.С. Ушакова, М.М. Алексеева, В.И. Яшина и др. В частности, В.П. Глухов определяет связную речь как достаточно развернутое изложение конкретного содержания, которое осуществляется последовательно, точно, логично, грамматически правильно и образно [3, с. 42].

Данный вид речи в психологическом и лингвистическом отношениях представляет собой высшую и наиболее сложную форму устной речи. В отличие от диалога, который всегда поддерживается текущей ситуацией, репликами или наводящими вопросами собеседника, монологическая речь требует от говорящего значительной концентрации внимания, хорошей оперативной памяти и способности самостоятельно выстраивать структуру текста.

В монологическом высказывании наглядно проявляется осознание ребенком собственного речевого действия. В центре построения такого текста находится умение использовать разнообразные синтаксические средства связи (между отдельными словами, предложениями, частями текста), а также практическое освоение структуры различных типов повествования: описания, рассуждения и объяснения. О.С. Ушакова подчеркивает, что речевая компетентность является одной из ведущих базисных характеристик личности, фундамент которой закладывается именно на этапе дошкольного детства [6, с. 15]. Если в предыдущие десятилетия главное внимание педагогов уделялось формированию отдельных изолированных речевых умений (правильному звукопроизношению, заучиванию новых слов), то целью современной лингводидактики является воспитание речевой личности, которая адекватно, свободно и творчески применяет языковые средства в различных жизненных ситуациях.

Особого внимания заслуживает специфика речевого развития детей младшего дошкольного возраста (3–4 года). На основе анализа научной литературы установлено, что для типично развивающегося ребенка четвертого года жизни характерен интенсивный рост активного словарного запаса и усложнение фразовой речи. Речь детей этого возраста носит преимущественно ситуативный характер, она тесно связана с непосредственным практическим опытом ребенка и понятна слушателям только в контексте происходящего здесь и сейчас действия. Важно подчеркнуть, что в норме дети 3–4 лет хорошо понимают обращенную к ним бытовую речь, однако в их активном словаре преобладают существительные и глаголы, в то время как слова, обозначающие абстрактные качества, признаки и состояния, встречаются значительно реже. Кроме того, в этом возрасте наблюдаются нормативные возрастные аграмматизмы – ошибки в словоизменении и использовании сложных предлогов, что является естественным этапом усвоения грамматической системы родного языка, а не признаком патологии.

Долгое время в дошкольной педагогике существовал стереотип, согласно которому целенаправленное обучение рассказыванию (монологу) должно начинаться лишь в старшем дошкольном возрасте, в то время как возможности младших дошкольников в этой области недооценивались. Однако современные исследования, в частности работы Л.Г. Шадриной, доказывают, что основы контекстной (свободной от конкретной ситуации) речи необходимо закладывать уже с 3–4 лет [7, с. 24]. Запоздалое начало работы над связным высказыванием приводит к тому, что к моменту поступления в школу ребенок не умеет вычленить главное в тексте, путает последовательность событий и не может выразить свою мысль без наводящих вопросов взрослого. Именно поэтому современная методика ориентирует педагогов на широкое применение активных способов обучения уже в младших группах.

Одним из наиболее эффективных, природосообразных и доступных методов развития связной речи у детей 3–4 лет является метод совместного рассказывания. В трудах Е.И. Тихеевой, а позже в методических разработках М.М. Алексеевой и В.И. Яшиной, совместное рассказывание определяется как метод интерактивного речевого взаимодействия, представляющий собой совместное построение коротких высказываний, при котором взрослый начинает фразу, а ребенок ее логически завершает [1, с. 215].

Методика совместного рассказывания идеально учитывает возрастные особенности детей четвертого года жизни. Воспитатель или логопед берет на себя самую сложную организационную функцию: он планирует будущее высказывание, задает его композиционную схему, называет начало предложения, подсказывает последовательность событий и способы лексической связи. Например: «Жила-была маленькая… (девочка). Однажды она пошла в… (лес). Там она увидела большого… (медведя)». В этой ситуации ребенок не испытывает фрустрации от невозможности самостоятельно выстроить целый текст. Он чувствует себя полноправным соавтором интересной истории, что значительно повышает его речевую активность и уверенность в себе.

Внедрение метода совместного рассказывания в практику работы дошкольного учреждения требует соблюдения определенной этапности. На первоначальном этапе совместное

рассказывание применяется преимущественно в индивидуальной работе с ребенком или в мини-группах (по 2–3 человека). В качестве визуальной опоры используются хорошо знакомые детям игрушки или яркие сюжетные картины с небольшим количеством действующих лиц [5, с. 88]. Педагог должен следить за тем, чтобы его собственная речь была выразительной, эмоционально окрашенной и содержала паузы, стимулирующие ребенка к ответу. На следующем этапе метод усложняется: совместное рассказывание интегрируется с элементами драматизации. Взрослый и дети могут совместно разыгрывать сюжеты простых русских народных сказок («Теремок», «Репка», «Колобок»), где ребенок не только договаривает конец фразы, но и сопровождает свои слова соответствующими действиями персонажа. Постепенно доля участия взрослого в составлении рассказа сокращается, а самостоятельность ребенка возрастает. Взрослый переходит от подсказки целых слов к подсказке начала слова или использованию стимулирующих вопросов («А что было потом?», «Почему он так поступил?»), плавно подводя младшего дошкольника к несложным самостоятельным импровизациям.

Анализ практики применения метода совместного рассказывания в ДОУ показывает его высокую результативность. При систематическом использовании этого приема у детей 3–4 лет происходят качественные изменения в речевом развитии. Во-первых, значительно увеличивается активный словарный запас: дети начинают смелее использовать прилагательные, наречия и местоимения, заимствованные из речи педагога. Во-вторых, улучшается грамматический строй речи: ребенок на практике усваивает правильные падежные окончания и модели согласования слов в предложении. В-третьих, происходит постепенный переход от однословных ответов к использованию простых распространенных и даже сложносочиненных предложений. Ребенок приобретает важнейшую способность – удерживать логическую нить повествования, конструируя связные высказывания объемом из 3–7 предложений.

Таким образом, триединая цель целенаправленной работы по развитию речи младших дошкольников заключается в формировании речевой компетентности через активное системное применение взаимосвязанных педагогических действий. Совместное рассказывание выступает не просто как дидактический прием, но как форма подлинного сотрудничества взрослого и ребенка. Это увлекательный, эмоционально комфортный метод развития связной речи, который гармонично вписывается в ведущую игровую деятельность ребенка и может эффективно использоваться как в регламентированном образовательном процессе детского сада, так и в неформальном семейном воспитании. Систематическое применение совместного рассказывания в младшем дошкольном возрасте закладывает прочный лингвистический и когнитивный фундамент, необходимый для успешного овладения развернутой монологической речью на последующих этапах развития.

Список литературы

1. Алексеева М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учебное пособие / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М.: Академия, 2013. – 400 с.

2. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – СПб.: Питер, 2017. – 352 с.

3. Глухов В.П. Основы психолингвистики: учебное пособие для студентов педвузов / В.П. Глухов. – М.: АСТ: Астрель, 2005. – 351 с. EDN QXNGSX

4. Стребелева Е.А. Коррекционно-развивающее обучение детей в процессе дидактических игр: пособие для педагогов / Е.А. Стребелева. – М.: Владос, 2021. – 264 с.

5. Тихеева Е.И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста) / Е.И. Тихеева. – М.: Просвещение, 1981. – 159 с.

6. Ушакова О.С. Развитие речи детей 3–4 лет. Дидактические материалы / О.С. Ушакова. – М.: Вентана-Граф, 2015. – 273 с.

7. Шадрина Л.Г. Развитие связной речи в младшем дошкольном возрасте / Л.Г. Шадрина // Поволжский педагогический поиск. – 2016. – №3 (17). – С. 24–28.

Самарджич Наталия
канд. психол. наук, психолог
Начальная школа имени Святого Саввы
Средняя школа «Коста Цукич»
г. Белград, Республика Сербия

ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОВЕДЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: *в статье представлены теоретические данные особенностей поведения детей младшего, среднего и старшего дошкольного возраста. Раскрываются методические стороны организации поддержки детей, взаимодействия с ними в разные периоды дошкольного детства, даются рекомендации с ориентацией на понимание возрастных особенностей поведения.*

Ключевые слова: *поведение, дошкольники, возрастные особенности.*

Многие взрослые расстраиваются, когда ребёнок капризничает, спорит, всё делает наоборот, или задаёт бесконечные вопросы. Однако поведение ребёнка – это не просто проявление характера. Это естественные этапы психофизического и эмоционального развития. И когда мы понимаем, почему ребёнок себя так ведёт, мы можем реагировать спокойнее, мягче и мудрее. Каждый возрастной этап приносит с собой новые психологические задачи, потребности и поведенческие особенности. Когда взрослые понимают, что стоит за «капризами», «истериками» или «непослушанием», они могут поддерживать ребёнка, а не ломать его волю.

Младший дошкольный возраст (3–4 года). Этот возраст часто называют кризисом трёх лет, хотя кризис – не обязательно что-то плохое. Это период формирования личности. Главный девиз ребёнка в этом возрасте – «Я сам!» – Ребёнок впервые начинает отделять себя от взрослых, осознаёт, что он – отдельная личность. Появляется стремление к самостоятельности, даже если он ещё не умеет всё делать. В поведении могут возникать упрямство, капризы, протест, стремление противоречить. Эмоции ребёнка очень сильны, но он ещё не умеет их контролировать, может плакать, злиться, смеяться – всё за пару минут. Речь развивается, но пока не всегда хватает слов, чтобы выразить чувства.

Взрослые должны терпеливо поддерживать попытки самостоятельности, даже если они неудачны. Пусть оденется сам – даже если долго. Следует избегать лишних запретов, но устанавливать чёткие, понятные границы. Помогать называть эмоции: «Ты расстроился, потому что...» Не подавлять волю ребёнка, а учить взаимодействовать: «Давай попробуем вместе».

Средний дошкольный возраст (4–5 лет). В этом возрасте у ребёнка появляется интенсивный интерес к окружающему миру. Он начинает задавать огромное количество вопросов: «Почему трава зелёная?», «Откуда берутся дети?», «А что будет, если...?» К особенностям этого возраста относится активное развитие мышления и речи – ребёнок хочет знать, понимать, объяснять; возраст фантазий – ребёнок может выдумывать несуществующее, путать вымысел и реальность; начинается развитие сюжетно-ролевой игры, ребёнок осваивает социальные роли – «врач», «мама», «полицейский» и т. д.; поведение становится более управляемым, ребёнок лучше понимает правила, но всё ещё живёт эмоциями.

Взрослые должны не отмахиваться от вопросов – лучше сказать: «Давай поищем ответ вместе»; поддерживать ролевую игру, в ней ребёнок осваивает мир взрослых, пробует разные сценарии поведения; помогать отличать фантазии от реальности без осуждения: «Это ты выдумал или это было на самом деле?»; поощрять инициативу и исследовательский интерес.

Старший дошкольный возраст (5–6 лет). Это возраст подготовки к школе, и у ребёнка появляется ощущение, что он уже «взрослый». Он стремится быть значимым, старается соблюдать правила, хочет, чтобы его хвалили и принимали всерьёз. К поведенческим особенностям относится следующее: формируется самооценка, ребёнок начинает сравнивать себя с другими; развиваются волевые качества: может сдержать себя, завершить задание, проявить терпение; повышается ответственность, желание выполнять поручения «как взрослый»; эмоции

становятся более управляемыми, ребёнок учится выражать чувства словами; может проявляться чувствительность к оценке – обидчивость, стремление к похвале. Важно поддержать детей: давать возможность проявить самостоятельность и ответственность: «Ты можешь помочь мне сервировать стол»; не сравнивать с другими, а сравнивать с самим собой во времени: «Ты стал намного терпеливее, чем раньше!»; поддерживать стремление к учёбе, но не требовать академических знаний, если ребёнок не готов; обсуждать чувства, ситуации, помогать анализировать поведение: «Что бы ты сделал по-другому?»

Что *не* считать «плохим поведением»:

– упрямство в 3 года – это попытка утвердить свою волю;

– истерика – это не манипуляция, а сигнал: «Я не умею по-другому»;

– бесконечные «почему» – признак интеллектуального развития;

– фантазии – не враньё, а этап развития мышления.

Общие рекомендации для всех возрастов.

1. Принимайте поведение ребёнка как часть его развития. Непослушание, упрямство, бурные эмоции – не «плохое поведение», а путь к становлению личности.

2. Не критикуйте личность – обсуждайте поступки. Не «Ты плохой», а «Мне не понравилось, что ты ударил друга. Давай решим, как иначе можно поступить».

3. Играйте! Игра – это не просто развлечение, а главный способ обучения и развития дошкольника.

4. Наблюдайте за ребёнком. Его поведение – это послание. Иногда за капризами стоит усталость, страх, потребность во внимании.

Понимание возрастных особенностей поведения – это основа тёплого, мудрого воспитания. Когда мы знаем, чего ждать от ребёнка в каждом возрастном периоде, мы становимся спокойнее, мудрее и добрее. Мы учимся сопровождать ребёнка, а не «исправлять» его.

Дошкольный возраст – это время огромного роста, и наша задача – помочь пройти этот путь с любовью, уважением и терпением. Когда мы смотрим на поведение ребёнка через призму развития, мы перестаём видеть в нём «проблему» – и начинаем видеть живого, растущего, чувствующего человека, которому просто нужна поддержка. Давайте помнить: каждый каприз, каждый «не хочу» или «я сам» – это часть пути взросления. И наша задача – не подавить, а сопроводить, помочь, понять. Пусть наши дети растут в атмосфере уважения, принятия и любви.

Список литературы

1. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студентов высших учебных заведений / В.С. Мухина. – 15-е изд., стер. – М.: Академия, 2015. – 655 с.

2. Обухова Л.Ф. Возрастная психология: учебник для вузов / Л.Ф. Обухова. – М.: Юрайт, 2020. – 460 с.

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

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПЕРЦЕПТИВНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: *в статье рассматривается проблема формирования перцептивных действий в младшем дошкольном возрасте. Анализируется, как разные научные школы объясняют природу перцептивных действий, из чего они состоят и какие бывают. Основное внимание уделено особенностям детей 3–4 лет, когда ребёнок постепенно переходит от разглядывания и ощупывания предметов к способности делать это в уме. В заключение на основе изученных теорий даны практические советы по развитию чувственного опыта малышей – эти рекомендации подойдут как для занятий в детском саду, так и для домашних условий.*

Ключевые слова: *перцептивные действия, сенсорные эталоны, младший дошкольный возраст, восприятие, развитие.*

Возраст 3–4 лет в детской психологии считается особенно чувствительным, благодатным временем для сенсорного становления. Именно сейчас у ребёнка формируется фундамент культуры ощущений и восприятия, от которого напрямую зависит, насколько успешно в будущем пойдут процессы познания, формирование чувства прекрасного и развитие интеллекта. Ключевым механизмом психики, отвечающим за полноту и точность восприятия, выступают перцептивные действия. Это поисковые, исследовательские операции ориентировочного характера, благодаря которым малыш вычленяет признаки вещей, сравнивает их между собой и закрепляет полученный опыт.

В российской науке представление о перцептивных действиях выросло из деятельностной теории А.Н. Леонтьева, а позже было глубоко и всесторонне раскрыто в работах А.В. Запорожца, Л.А. Венгера и В.П. Зинченко. В рамках этого подхода восприятие понимается не как простое, пассивное запечатление внешних сигналов, а как активная, живая работа по созданию чувственного образа, которая совершается при помощи особых внутренних и внешних операций.

А.В. Запорожец трактовал перцептивные действия как операции, которые нацелены на изучение объектов и явлений, вычленение их наружных характеристик и взаимосвязей. Внутри этого процесса учёный различал три последовательных этапа: обнаружение объекта, различение его признаков и идентификацию, то есть отнесение воспринимаемого свойства к известному эталону [2, с. 87].

Продолжая и углубляя намеченную линию, Л.А. Венгер выдвинул идею о том, что в основе перцептивного действия лежит работа с сенсорными эталонами. Под ними понимаются исторически сложившиеся в культуре системы чувственных мерок – семь цветов радуги, набор геометрических форм, разные ступени величины и так далее. С точки зрения учёного, путь развития восприятия сводится к тому, что ребёнок постепенно вбирает в себя эти культурные мерки и учится свободно пользоваться ими, когда рассматривает и ощупывает окружающие его реальные вещи [1, с. 45].

Очень важно понимать, что на начальном этапе перцептивные действия всегда имеют развёрнутую, внешнюю, моторную природу. Ребёнок буквально руками и глазами обследует предмет. И только позже, когда происходит интериоризация, эти растянутые во времени операции сворачиваются, уходят во внутренний план и становятся автоматическими. Тогда и возникает впечатление, будто человек мгновенно, без всяких усилий «схватывает» целостный образ. Возраст 3–4 лет – это совершенно особая точка на пути зарождения и становления

перцептивных действий. Примерно к трём годам заканчивается доречевая ступень сенсорного развития. Малыш уже вполне уверенно отличает главные цвета, простые геометрические фигуры, понимает разницу между «большим» и «маленьким». Но, как подчёркивает Г.А. Урунтаева, полученные ребёнком чувственные впечатления ещё очень привязаны к конкретной ситуации, а его внимание к свойствам вещей остаётся обрывочным, неустойчивым и легко ускользает [4, с. 156].

Центральная линия развития на четвертом году жизни – это переход от предметно-манипулятивной ориентировки к собственно перцептивной. Рассмотрим данный процесс на материале трех эталонных систем.

В сфере восприятия формы происходит важный сдвиг: на смену целостному, слитному узнаванию знакомых очертаний приходит обследование по частям, аналитическое. В три года ребёнок ещё склонен наделять фигуру предметным смыслом, называя её «домиком» или «крышей». Но ближе к четырём он уже начинает замечать линии контура, особенности строения, учится обводить границы объекта пальчиком или взглядом. Именно такое обведение и представляет собой перцептивное действие в его самой первой, внешней, материальной форме.

Отдельного внимания заслуживает то, как совершенствуются действия зрительного сопоставления при оценке величины. В три года ребёнок действует в основном путём прямого накладывания одного предмета на другой или приставления их вплотную друг к другу – это типичные внешние ориентировочные пробы. К четырём годам, опираясь на уже имеющийся телесный, практический опыт, он начинает прикидывать размер «на глаз». Это верный признак того, что запустился процесс интериоризации. Конечно, глазомер пока ещё очень приблизительный, но сам отказ от обязательного физического примеривания указывает на настоящий качественный прорыв в развитии восприятия.

В области различения цвета главным перцептивным действием становится сравнение с образцом-эталоном. Трёхлетний ребенок далеко не всегда правильно произносит название оттенка, однако он вполне может подыскать точно такой же, ориентируясь на предъявленный пример. К четырём годам появляется более сложная способность – не просто находить похожий цвет, но и раскладывать предметы по цветовым группам, держа в уме внутреннее представление о нужном эталоне. Цветовые слова теперь используются малышом не как случайные привязки-ассоциации, а превращаются для него в настоящие обобщённые сенсорные понятия [3, с. 112].

Нельзя упускать тот факт, что становление перцептивных действий в 3–4 года идёт рука об руку с речевым развитием. Слово, которое закрепляет за сенсорным эталоном его имя (например: «синий» или «круглый»), работает как инструмент фиксации вычлененного признака. Благодаря слову восприятие перестаёт быть привязанным лишь к тому, что прямо сейчас перед глазами: ребёнок может удерживать образцовое значение в уме, даже когда самого предмета рядом нет. Перцептивное действие, через которое прошло слово, поднимается на новую ступень – оно приобретает категориальный характер.

Если исходить из того, что перцептивное действие не вызревает само по себе, стихийно, а складывается в течение жизни, значит, для его полноценного развития нужна особым образом выстроенная обучающая среда. Сенсорное воспитание нельзя сводить к простому показу эталонов и требованию их заучить – оно обязано шаг за шагом раскрывать перед ребёнком сам способ, каким нужно обследовать свойства предметов.

В младшей группе детского сада хорошо зарекомендовали себя следующие приёмы.

1. Нанизывание колечек пирамидки, заполнение вкладышей разных форм, сортировка мелких вещей по цвету и размеру – всё это вынуждает производить развёрнутые, внешние перцептивные операции, которые со временем уходят во внутренний план.

2. Занятия продуктивным творчеством. Рисуя, вылепливая, наклеивая, ребёнок заново воссоздаёт форму, цветовые сочетания, соотношения частей – иначе говоря, собственными

руками моделирует сенсорные качества. В ходе такого моделирования перцептивные действия делаются более точными и тонко различающими детали.

3. Обучающие игры с чёткими правилами – «Найди такой же», «Разложи по цвету», «Чудесный мешочек» и подобные. В них перед ребёнком встаёт ясная сенсорная задача, решить которую можно только через целенаправленное обследовательское действие. Воспитателю здесь важно не просто рассказать, а самому показать, как именно нужно изучать предмет: обвести контур пальчиком, приставить вещи вплотную одну к другой, одновременно проговаривая то, что он делает.

4. Насыщенная сенсорная обстановка дома. Родителям полезно вплетать в повседневность маленькие просьбы, требующие от малыша выделить какое-либо свойство: «Достань желтую чашечку», «Найди что-нибудь круглое, как мячик». Такие житейские поручения, выполненные внутри естественной бытовой ситуации, становятся мощнейшим толчком для перцептивного развития.

Подводя итог, важно выделить главное: младший дошкольный возраст – это та самая ступень, на которой происходит стремительная перестройка – от внешних, моторных, ощупывающих операций ребёнок движется к действиям подлинно перцептивным, внутренним. Именно сейчас начинает работать механизм зрительной оценки «на глаз», сравнения с культурным образцом и воссоздания свойств в собственном продукте. Решающим двигателем этих перемен служит не пассивное, стихийное вызревание, а живое, деятельное присвоение сенсорных эталонов внутри игры и созидательной активности – конечно, при чутком и грамотном участии взрослого.

Список литературы

1. Венгер Л.А. Восприятие и обучение (дошкольный возраст) / Л.А. Венгер. – М.: Просвещение, 1969. – 365 с.

2. Запорожец А.В. Развитие восприятия и деятельность / А.В. Запорожец // Вопросы психологии. – 1967. – №1. – С. 82–96.

3. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития / В.С. Мухина. – 15-е изд. – М.: Академия, 2015. – 656 с.

4. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология / Г.А. Урунтаева. – 5-е изд. – М.: Академия, 2001. – 336 с.

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

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ЧУВСТВА РИТМА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: *в статье рассматривается значение, особенности развития чувства ритма у детей дошкольного возраста. Выделяются психолого-педагогические условия, обеспечивающие успешность такого развития старших дошкольников.*

Ключевые слова: *чувство ритма, развитие, условия, старший дошкольный возраст.*

На современном этапе развития системы дошкольного образования особое внимание уделяется разностороннему развитию личности ребёнка, включая и музыкальное развитие. В условиях обновления образовательных стандартов возрастает значимость поиска эффективных психолого-педагогических условий, обеспечивающих музыкальное развитие детей уже на ранних этапах онтогенеза. Одним из важных направлений музыкального развития дошкольников выступает развитие чувства ритма. Развитие чувства ритма важно осуществлять на всех этапах дошкольного детства, но особое место следует уделить старшему

дошкольному возрасту. Данное направление развитие детей – важный компонент общего психического и художественно-эстетического развития дошкольников.

Чувство ритма представляет собой сложное психическое образование, включающее способность воспринимать, воспроизводить и переживать ритмическую организацию движений и звуков. Оно тесно связано с развитием слухового восприятия, координации движений, памяти, внимания и эмоциональной отзывчивости. В старшем дошкольном возрасте дети уже способны не только подражать ритмическим образцам, но и осознанно воспроизводить их, а также проявлять элементы творчества. С точки зрения психологии, развитие чувства ритма обусловлено рядом факторов. Во-первых, это уровень развития сенсомоторной координации. Ребёнок должен уметь согласовывать свои движения с воспринимаемым ритмом, что требует определённой зрелости нервной системы. Во-вторых, важную роль играет развитие слухового восприятия – способность различать длительность звуков, их последовательность и акценты. В-третьих, большое значение имеет эмоциональная вовлечённость, поскольку именно через эмоции ребёнок глубже воспринимает ритм и стремится к его воспроизведению. Педагогические условия, способствующие развитию чувства ритма, должны рассматриваться в контексте возрастных и индивидуальных особенностей детей. Одним из ключевых условий является систематичность и целенаправленность работы в данном направлении. Развитие ритма не может происходить эпизодически – необходима регулярная практика, включающая разнообразные формы деятельности: музыкальные занятия, подвижные игры, танцы, ритмические упражнения. Особое значение имеет использование игровых методов обучения.

Известно, что ведущей деятельностью дошкольника является игра, поэтому именно через разные виды игр наиболее эффективно формируется чувство ритма. Например, игры с хлопками, притопами, использованием простых музыкальных инструментов (бубны, маракасы, палочки) позволяют детям легко и с интересом осваивать различные ритмические структуры. В процессе игры ребёнок не только повторяет заданный ритм, но и учится его варьировать, что способствует развитию творческой активности.

Важным педагогическим условием является создание эмоционально благоприятной атмосферы. Ребёнок должен чувствовать себя уверенно и свободно, не бояться ошибаться. Поддержка со стороны педагога, одобрение, поощрение даже небольших успехов способствуют формированию положительной мотивации к инициативным действиям, связанным с демонстрированием ритмических рисунков. Если ребёнок испытывает радость от процесса, он будет активнее включаться в деятельность и проявлять свои музыкальные способности. Не менее значимым условием является вариативность заданий с постепенным усложнением материала ритмической направленности. Сначала детям предлагаются простые ритмические рисунки, которые они воспроизводят с помощью движений или звуков. Постепенно задания усложняются: увеличивается длина ритмических последовательностей, вводятся паузы, меняется темп. Такой подход позволяет избежать перегрузки и обеспечивает устойчивое усвоение материала. Следующим важным педагогическим условием является интеграция различных видов деятельности. Развитие чувства ритма эффективно происходит не только на музыкальных занятиях, но и в физкультурной, речевой и изобразительной деятельности. Например, ритмические упражнения могут сопровождаться речевыми элементами (стихами, считалками), что способствует развитию речи и памяти. В движениях под музыку развивается координация и пластичность, а в рисовании – чувство композиции и ритмической организации пространства. Особую роль играет личность педагога. Важно, чтобы педагог сам чувствовал ритм, умел демонстрировать его через движения и речь, а также адаптировал задания с ориентацией на уровень развития у детей чувства ритма. Индивидуальный подход позволяет учитывать различия в темпе развития детей и создавать условия для успешности самореализации каждого ребёнка.

Нельзя не отметить значение предметно-развивающей среды. Наличие музыкальных инструментов, аудиоматериалов, пространства для движения создаёт уникальные возможности для проявления самостоятельности, творческой активности детей. Важно, чтобы ребёнок

имел доступ к этим ресурсам и мог использовать их в свободной деятельности. Подводя итог, можно сделать вывод, что развитие чувства ритма у детей старшего дошкольного возраста является многоаспектным процессом, требующим комплексного подхода. Эффективность этого процесса обеспечивается при соблюдении ряда психолого-педагогических условий: систематичности работы, использования разных видов игр, игровых упражнений, создания благоприятной эмоциональной среды, постепенное усложнение заданий, интеграции различных видов деятельности. Развитие чувства ритма – это не только важный элемент музыкальной деятельности, но и вклад в общее развитие ребёнка. Поэтому данное направление должно успешно реализовываться в системе дошкольного образования.

Список литературы

1. Аникин В.П. Русские народные пословицы, поговорки, загадки и детский фольклор / В.П. Аникин. – М., 2008. – 340 с.
2. Бакланова Т.И. Музыкальный мир / Т.И. Бакланова, Г.П. Новикова. – М.: Вентана – Граф, 2008. – 238 с. EDN VUTBFN
3. Ветлугина Н.А. Музыкальное воспитание в детском саду / Н.А. Ветлугина. – М.: Просвещение, 1999. – 130 с.
4. Ветлугина Н.А. Музыкальное воспитание в детском саду / Н.А. Ветлугина. – М.: Просвещение, 2003.
5. Ветлугина Н.А. Теория и методика музыкального воспитания в детском саду / Н.А. Ветлугина, А.В. Кенеман. – М., 2005. – 677 с.
6. Ветлугина Н.А. Музыкально-игровое творчество у детей 5–7 лет. Песенное творчество детей 5–7 лет / Н.А. Ветлугина // Художественное творчество в детском саду. – М., 1997. – С. 107–120.
7. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – М., 1991. – 554 с.
8. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – М., 1991. – 308 с.
9. Гогоберидзе А.Г. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста / А.Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунская. – М.: Академия, 2013. – 490 с.
10. Гогоберидзе А.Г. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста / А.Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунская. – М.: Академия, 2013. – 123 с.

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

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ НАБЛЮДАТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: *в статье рассматриваются психологические особенности развития наблюдательности у детей старшего дошкольного возраста. Раскрывается содержание наблюдательности как интегративного качества познавательной сферы, связанного с восприятием, вниманием, мышлением, речью, памятью, воображением и произвольной регуляцией деятельности. Особое внимание уделяется возрастным предпосылкам становления наблюдательности у детей 5–7 лет: развитию целенаправленного восприятия, умению выделять существенные признаки предметов и явлений, сравнивать, классифицировать, устанавливать причинно-следственные связи и словесно фиксировать результаты наблюдения. Обосновывается значение взрослого в организации наблюдательной деятельности, поскольку именно речевое сопровождение, постановка вопросов и побуждение к анализу помогают ребенку переходить от непосредственного рассматривания к осмысленному наблюдению. Делается вывод о том, что развитие наблюдательности является важным условием познавательной активности, подготовки к школьному обучению и общего психического развития старших дошкольников.*

Ключевые слова: *старший дошкольный возраст, наблюдательность, наблюдение, восприятие, внимание, познавательное развитие, произвольность, мышление, речь, дошкольное образование.*

Современное дошкольное образование ориентировано на создание условий для полноценного психического развития ребенка, формирования его познавательной активности, самостоятельности и готовности к дальнейшему обучению. В старшем дошкольном возрасте особое значение приобретает развитие наблюдательности, поскольку именно через внимательное восприятие окружающего мира ребенок учится замечать изменения, выделять признаки предметов, устанавливать связи между явлениями и делать первые обобщения. Наблюдательность в данном контексте следует рассматривать не как простое умение смотреть на объект, а как сложное психологическое качество, включающее целенаправленное восприятие, устойчивость внимания, аналитико-синтетическую деятельность мышления и речевое обозначение увиденного.

Актуальность проблемы определяется тем, что дети старшего дошкольного возраста активно осваивают предметный, природный и социальный мир, однако их восприятие еще не всегда является достаточно организованным. Ребенок может эмоционально реагировать на яркие детали, но не замечать существенных признаков; может быстро переключаться с одного объекта на другой, не удерживая цель наблюдения; может видеть внешний результат, но не понимать причины изменений. Поэтому развитие наблюдательности выступает важной задачей психолого-педагогической работы и связано с подготовкой ребенка к школьному обучению, где требуется умение слушать инструкцию, анализировать материал, сравнивать, проверять и делать выводы.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования подчеркивается необходимость поддержки инициативы, самостоятельности и познавательной активности детей в различных видах деятельности [6]. Федеральная образовательная программа дошкольного образования также выделяет познавательное развитие, речевое развитие, художественно-эстетическое и социально-коммуникативное развитие как взаимосвязанные направления становления личности ребенка [7]. Наблюдательность непосредственно включается в данные образовательные области, потому что ребенок познает мир через восприятие, действие, речь, общение и эмоциональное отношение к происходящему.

В психологическом смысле наблюдательность представляет собой способность целенаправленно воспринимать предметы и явления, замечать их существенные и малозаметные признаки, фиксировать изменения, сопоставлять наблюдаемое с имеющимся опытом и делать элементарные выводы. В отличие от непроизвольного рассматривания, наблюдение предполагает наличие цели: ребенок не просто смотрит на растение, животное, игрушку или картину, а пытается узнать, что изменилось, чем один объект отличается от другого, почему произошло то или иное явление. Следовательно, наблюдательность связана с переходом от ситуативного восприятия к более осознанному способу познания действительности.

Первой психологической основой развития наблюдательности является восприятие. В дошкольном возрасте восприятие становится более дифференцированным: дети лучше различают форму, цвет, величину, пространственное расположение, фактуру, движение, звуки и другие свойства предметов. Однако само по себе сенсорное развитие еще не обеспечивает наблюдательности. Для ее формирования ребенку необходимо научиться не только узнавать знакомый объект, но и выделять в нем детали, соотносить признаки между собой, замечать сходство и различие. Исследования Л.А. Венгера показывают, что развитие восприятия связано с усвоением сенсорных эталонов и способов обследования предметов [1].

Второй важной основой является внимание. Наблюдение требует сосредоточенности, устойчивости и способности удерживать задачу. Старший дошкольник уже может направлять внимание по словесной инструкции взрослого, однако его внимание сохраняет зависимость от интереса, эмоциональной привлекательности материала и наглядности ситуации. Если объект вызывает любопытство, ребенок способен довольно долго рассматривать его,

задавать вопросы, возвращаться к ранее замеченным деталям. При однообразной организации деятельности внимание быстро истощается, поэтому в данном возрасте наблюдается постепенный переход от преимущественно непроизвольного внимания к элементам произвольного [8].

Третьей составляющей наблюдательности выступает мышление. Чтобы наблюдение стало осмысленным, ребенок должен не только заметить признак, но и понять его значение. В старшем дошкольном возрасте активно развиваются наглядно-образное мышление, элементы словесно-логического мышления, операции сравнения, анализа, синтеза, классификации и обобщения. Дети начинают устанавливать простые причинно-следственные связи: почему снег тает, почему листья меняют цвет, почему птицы улетают, почему одна постройка устойчивая, а другая падает. Наблюдательность развивается тогда, когда ребенок учится видеть не отдельный яркий факт, а связь между явлениями.

Особое значение имеет речь. Л.С. Выготский рассматривал речь как важнейшее средство развития высших психических функций, поскольку именно слово помогает ребенку выделить существенное, удержать цель и организовать собственное действие [3]. В наблюдательной деятельности речь обозначает объект, фиксирует признаки, помогает сравнивать, задавать вопросы и объяснять результат. Когда ребенок говорит: «у этого листа края гладкие, а у этого зубчатые», он не просто сообщает увиденное, а структурирует собственное восприятие. Поэтому развитие наблюдательности невозможно отделить от развития связной речи и словаря.

Память и воображение также включены в структуру наблюдательности. Чтобы заметить изменение, ребенок должен удерживать прежний образ объекта и сопоставлять его с новым состоянием: каким был росток вчера и каким стал сегодня, какая погода была утром и какой стала днем. Воображение побуждает ребенка предполагать, что произойдет дальше, но детские предположения часто нуждаются в проверке. Поэтому взрослому важно не подавлять фантазию, а направлять ее к сравнению, опыту и поиску реальных причин.

Возраст 5–7 лет характеризуется усилением произвольной регуляции поведения. Ребенок начинает лучше понимать цель задания, выполнять правила, контролировать свои действия и оценивать результат. Эта особенность принципиально важна для развития наблюдательности, потому что наблюдение требует определенного порядка: рассмотреть объект, выделить признаки, сравнить, ответить на вопрос, сделать вывод. Если ребенок действует импульсивно, он чаще ограничивается первым впечатлением. Если же взрослый помогает ему удерживать план наблюдения, постепенно формируется способность к самостоятельному обследованию объекта.

Важной психологической особенностью является эмоциональная включенность ребенка. Старшие дошкольники лучше наблюдают то, что вызывает у них интерес, удивление, радость открытия. Наблюдение за живыми объектами, природными изменениями, необычными свойствами материалов, движением, звуками, цветом и формой вызывает эмоциональный отклик и поддерживает познавательную активность. Вместе с тем чрезмерная эмоциональная насыщенность может отвлекать ребенка от анализа: он восхищается яркостью, но не замечает закономерности. Поэтому необходимо сочетать эмоциональное впечатление с вопросами, побуждающими к осмыслению увиденного.

Наблюдательность старшего дошкольника имеет индивидуальные различия. Одни дети быстро выделяют детали, задают уточняющие вопросы, замечают небольшие изменения в обстановке, поведении людей или состоянии природы. Другие воспринимают ситуацию более обобщенно, нуждаются в дополнительной инструкции, подсказке, повторном рассматривании. На развитие наблюдательности влияют особенности внимания, темп деятельности, речевое развитие, общий уровень познавательной активности, опыт общения со взрослыми, семейная среда и характер образовательной работы в ДОУ. Поэтому оценивать наблюдательность следует не по единичному ответу, а по устойчивым проявлениям в разных видах деятельности.

Показателями сформированности наблюдательности у старших дошкольников могут выступать способность внимательно рассматривать объект, выделять несколько признаков, сравнивать предметы по сходству и различию, замечать изменения во времени, задавать вопросы, использовать слова для описания признаков, делать элементарные выводы и возвращаться к объекту наблюдения для проверки предположения. Важно учитывать, что ребенок может хорошо замечать внешние детали, но испытывать трудности в объяснении их значения. Поэтому психологический анализ наблюдательности должен включать не только результат, но и способ действия ребенка.

Развитие наблюдательности наиболее эффективно происходит в деятельности. Д.Б. Эльконин подчеркивал, что психическое развитие дошкольника тесно связано с ведущей ролью игры и практического действия [10]. В игре ребенок примеряет разные позиции, рассматривает предметы в новых функциях, замечает особенности действий сверстников, следит за изменением сюжета. В продуктивной деятельности он учится видеть форму, пропорции, цветовые отношения, детали изображения. В экспериментировании наблюдает свойства воды, песка, бумаги, воздуха, природных материалов. Таким образом, наблюдательность развивается через разнообразные виды детской активности.

Роль взрослого заключается в том, чтобы организовать психологически грамотное сопровождение наблюдения. Взрослый задает цель, направляет внимание, предлагает план рассматривания, вводит новые слова, побуждает ребенка сравнивать и объяснять. При этом чрезмерная помощь может снижать самостоятельность: если педагог сразу сообщает готовый вывод, ребенок остается пассивным слушателем. Более продуктивной является система вопросов: «Что ты заметил?», «Чем они похожи?», «Что изменилось?», «Почему так могло произойти?», «Как можно проверить?». Такие вопросы помогают ребенку постепенно осваивать структуру наблюдательной деятельности.

Недостаточное развитие наблюдательности может проявляться в поверхностном восприятии, слабом интересе к деталям, трудностях сравнения, неточном описании предметов, импульсивных ответах, неспособности заметить изменение или ошибку. В дальнейшем это может затруднять обучение грамоте, математике, изобразительной деятельности, ориентировку в учебной задаче. Поэтому старший дошкольный возраст является благоприятным периодом для целенаправленного развития данного качества, пока познавательная деятельность ребенка сохраняет высокую пластичность и опирается на естественный интерес к окружающему миру.

Таким образом, психологические особенности развития наблюдательности у детей старшего дошкольного возраста определяются взаимодействием восприятия, внимания, мышления, речи, памяти, воображения, эмоциональной включенности и произвольной регуляции. Наблюдательность формируется постепенно: от непосредственного рассматривания ярких объектов ребенок переходит к целенаправленному выделению признаков, сравнению, объяснению и самостоятельному выводу. Ее развитие требует активности самого ребенка и грамотной поддержки взрослого, который не заменяет детское наблюдение готовыми знаниями, а помогает ребенку научиться видеть, замечать, проверять и осмысливать окружающий мир.

Список литературы

1. Венгер Л.А. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет: кн. для воспитателя детского сада / Л.А. Венгер, Э.Г. Пилюгина, Н.Б. Венгер. – М.: Просвещение, 1988. – 144 с.

2. Венгер Л.А. Восприятие и обучение / Л.А. Венгер. – М.: Просвещение, 1969. – 365 с.

3. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.

4. Запорожец А.В. Избранные психологические труды / А.В. Запорожец. – В 2 т. Т. 1. Психическое развитие ребенка. – М.: Педагогика, 1986. – 320 с.

5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл; Академия, 2005. – 352 с.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Приказ Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. №1155.

7. Федеральная образовательная программа дошкольного образования: Приказ Минпросвещения России от 25 ноября 2022 г. №1028.

8. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития / В.С. Мухина. – М.: Академия, 2012. – 656 с.
9. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология: учеб. пособие / Г.А. Урунтаева. – М.: Академия, 2011. – 336 с.
10. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М.: Владос, 1999. – 360 с.

Чикурова Вероника Сергеевна
преподаватель
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный
педагогический университет им. М.Е. Евсевьева»
г. Саранск, Республика Мордовия

СУЩНОСТЬ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: *в статье раскрывается сущность понятия «коммуникативные умения». Актуальность исследования подтверждается положениями нормативно правовых актов, таких как Закон об образовании в РФ, Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, Федеральная образовательная программа дошкольного образования, а также запросом социума. Определяются возрастные особенности коммуникативных умений старших дошкольников.*

Ключевые слова: *коммуникативные умения, старший дошкольный возраст, социально-коммуникативное развитие, Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, общение со сверстниками, структура коммуникативных умений, готовность к школьному обучению.*

Работа выполнена в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности Мордовского государственного педагогического университета имени М.Е. Евсевьева по теме «Теоретические основы и педагогическое сопровождение коммуникативных практик».

Современное общество отличается высокой динамичностью, информационной насыщенностью и поликультурностью, выдвигает повышенные требования к коммуникативной компетентности личности. Старший дошкольный возраст является сензитивным в контексте формирования различных умений, в том числе речевых. Формирование коммуникативных умений именно в этом возрасте позволяет создать фундамент для успешной адаптации ребенка в коммуникативной среде школы, а также интеграции его в социум в целом.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ гласит, что содержание образования должно быть направлено на «...формирование навыков, способностей, компетенций, необходимых для жизни человека в обществе, … и развитие личности» (ст. 12, п. 1). Это задаёт вектор для разработки образовательных программ, в которых коммуникативная составляющая рассматривается как неотъемлемый элемент подготовки ребёнка к социализации [7].

Для уровня дошкольного образования ключевым документом, конкретизирующим требования к содержанию и результатам образовательной работы, является Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (далее – ФГОС ДО). В нём область «Социально-коммуникативное развитие» выделена в качестве основной из основных. Согласно ФГОС ДО, социально-коммуникативное развитие направлено на «...усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности; развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками; становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий» (п. 2.6). Таким образом, нормативно закреплено, что развитие коммуникативных умений является

обязательным компонентом дошкольного образования, требующим целенаправленного педагогического сопровождения [13].

С целью понимания сущности коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста, рассмотрим понятие «умение».

В философской традиции мы находим глубокие основания для понимания сущности умения. Аристотель рассматривал умение как рациональную деятельность, направленную на создание чего-то конкретного [1]. В его сочинениях умение трактовалось как одна из добродетелей мышления – разумная способность к созидательной деятельности, ориентированной на достижение блага. Для Аристотеля умение всегда предполагало знание причин и осознанный выбор средств. Платон, в свою очередь, утверждал, что истинное умение представляет собой знание своей области и её цели. Он рассматривал умение в тесной взаимосвязи со знанием и благом. Платон в своих диалогах последовательно проводит мысль о том, что действительное умение неотделимо от этического начала: оно подчиняется идее блага и зиждется на познании сущности предмета, в отличие от поверхностного копирования или бездумного повторения действий [9].

В трудах античных философов умение характеризовалось такими чертами, как разумность, способность ставить цели и нравственная направленность, то есть неразрывная связь с категориями блага, истины и мудрости. Философское осмысление позволяет утверждать, что умение не может быть сведено к простой совокупности автоматизмов; оно являет собой сложное личностное образование, в структуру которого входят познавательные, побудительные и регулятивные элементы.

Педагогическая мысль отличалась основательной и разносторонней проработкой понятия «умение»; классики педагогики создали теоретический фундамент, который и в наши дни сохраняет актуальность для дидактики и теории воспитания. Я. А. Коменский писал, что умение – это практический итог обучения, который формируется через самостоятельную деятельность и упражнение. В его «Великой дидактике» неоднократно подчёркивается, что знание, не перешедшее в практическое владение, остаётся мёртвым капиталом; именно поэтому Коменский придавал исключительное значение принципу упражнения, через который учащийся овладевает способностью применять усвоенное в действии [3].

И. Г. Песталоцци видел в умении важнейшую составляющую гармоничного развития сил человека, наряду с познанием и нравственностью. Он подчеркивал, что умение без нравственности – механично, знание без умения – бесплодно. В своей теории элементарного образования Песталоцци исходил из идеи, что развитие природных задатков человека должно осуществляться в их единстве: «голова, сердце и рука» – умственное, нравственное и физическое начала – требуют согласованного формирования. Умение в этой системе выступало как связующее звено, позволяющее воплотить нравственный замысел и интеллектуальное содержание в практическом действии [8].

К.Д. Ушинский рассуждал об умении как о готовности сознательно и творчески применять знания на практике, как о своеобразной ступени между знанием и автоматизированным навыком. Кроме того, Ушинский настаивал на том, что формирование умений требует систематической и целенаправленной организации учебной деятельности, в которой упражнение не противопоставляется сознательности, а опирается на неё [11].

С позиции дошкольной педагогики, умение формируется в ходе реализации ведущего вида деятельности дошкольника – игры. Именно в игре создаются наиболее благоприятные условия для развития произвольного поведения, освоения социальных ролей и способов взаимодействия со сверстниками. Данное положение опирается на фундаментальные исследования Л. С. Выготского, который подчеркивал, что в игре ребёнок учится действовать в познаваемой, а не только в видимой ситуации, что создаёт основу для формирования осознанных и произвольных действий. Умение, будучи результатом освоения способов действия, формируется в дошкольном возрасте поэтапно: сначала в совместной деятельности со

взрослым, затем в ходе самостоятельного выполнения. Эту закономерность раскрыли исследования А.В. Запорожца [2].

Согласно концепции М.И. Лисиной, в контексте развития общения, умение возникает и совершенствуется в коммуникативной деятельности как необходимое средство для достижения её мотивов – потребности во впечатлениях, сотрудничестве, уважении и понимании [5; 6]. Согласно теории генезиса общения, на протяжении дошкольного детства последовательно сменяются четыре формы общения ребёнка со взрослым (ситуативно-личностная, ситуативно-деловая, внеситуативно-познавательная, внеситуативно-личностная) и закладываются основы общения со сверстниками. В рамках каждой формы коммуникативные умения приобретают специфическое содержание: на ранних этапах это преимущественно экспрессивно-мимические средства, позднее – предметно-действенные и, наконец, речевые средства общения. При этом движущей силой развития выступает противоречие между актуальным уровнем сформированности коммуникативных умений и новой потребностью, возникающей у ребёнка в процессе расширения его связей с миром. Лисина подчёркивала, что коммуникативная деятельность, как и всякая деятельность, побуждается мотивом и направлена на достижение цели, в качестве которой выступает сам партнёр по общению. Следовательно, коммуникативные умения не являются изолированными навыками; они представляют собой операционально-техническую сторону общения, которая формируется в ответ на потребность в контакте с другими людьми и служит удовлетворению этой потребности [5; 6].

Для определения структуры коммуникативного умения необходимо раскрыть сущность родового понятия «структура» как общенаучной категории.

В философской традиции под структурой понимается принцип организации бытия или познания, придающий целостность и устойчивость системе. Аристотель рассматривал структуру как форму, организующую материю, полагая, что именно форма придаёт материальному субстрату определённость и способность быть тем или иным предметом. В его метафизике структура понималась как внутренняя причина существования вещи, то, благодаря чему вещь является именно этой, а не иной [1]. Платон через теорию идей утверждал, что любой объект имеет свою идеальную, совершенную структуру-образец. Согласно Платону, чувственно воспринимаемые вещи суть лишь несовершенные подобия своих вечных и неизменных идей, которые и задают совершенный порядок их строения. Таким образом, античная философия заложила понимание структуры как внутренне присущей объекту организации, которая определяет его сущностные характеристики [9].

В педагогике структура – это организующее начало, обеспечивающее системность, последовательность и целостность образовательной системы. Я.А. Коменский создал структуру классно-урочной системы, которая на столетия определила организационные рамки школьного обучения. И. Г. Песталоцци развивал идею гармоничной структуры развития сил человека – ума, сердца и руки [3]. Для Песталоцци структура развития не являлась механическим суммированием изолированных линий, а представляла собой органическое единство, в котором каждая сфера поддерживает и обогащает другие. К.Д. Ушинский глубоко рассматривал структуру личности, выделяя разум, чувство и волю в их единстве [11].

В контексте современной педагогики В. А. Сластенин определяет структуру не просто как перечень элементов, а как совокупность устойчивых связей между компонентами педагогической системы, которая обеспечивает её целостность, функционирование и развитие [10].

Трансформируя общепедагогические компоненты, выделенные В.А. Сластениным (содержательно-целевой, организационно-процессуальный и операционально-технологический), на уровень дошкольного образования и опираясь на концепцию деятельности А.Н. Леонтьева [4], а также на теорию общения М.И. Лисиной, мы выделяем три структурных элемента коммуникативного умения детей старшего дошкольного возраста: мотивационно-целевой, содержательно-операциональный и рефлексивно-оценочный.

Мотивационно-целевой компонент включает в себя реализацию потребности ребёнка в общении, интерес к сверстнику как к партнёру, умение принять либо самостоятельно

поставить цель коммуникации. К непосредственным действиям в рамках реализации этого компонента можно отнести проявление инициативы, постановку и удержание цели в процессе общения, выражение интереса к партнёру, ориентацию на достижение положительного результата взаимодействия.

Содержательно-операциональный компонент объединяет когнитивный и поведенческий аспекты и включает в себя владение средствами коммуникации (как вербальными, так и невербальными) и понимание социальных норм взаимодействия. В структуру данного компонента включены: знание приёмов налаживания и сохранения контакта, навыки применения типичных речевых конструкций (приветствие, обращение, выражение просьбы, координация совместных действий), а также умение ориентироваться в обстоятельствах общения и учитывать личностные качества собеседника.

Рефлексивно-оценочный компонент даёт ребёнку возможность изменять своё поведение, опираясь на восприятие ответных реакций собеседника и осмысление итогов собственных коммуникативных действий. Основанием для этого служит то обстоятельство, что в старшем дошкольном возрасте возникают предпосылки самооценки и рефлексии, а также начинает складываться представление о том, как окружающие оценивают поступки человека. Постепенно ребёнок начинает осознавать, к каким последствиям для отношений приводят его слова и действия, учится замечать собственные промахи в общении и пытается их исправлять.

Старший дошкольный возраст характеризуется переходным, кризисным статусом на рубеже дошкольного детства и школьного обучения. Данный период знаменует собой завершение одного этапа онтогенеза и начало следующего, что сопровождается качественными изменениями в психическом развитии ребёнка.

Ведущим новообразованием возрастного периода становится произвольность психических процессов, возникновение способности к внутреннему плану действий, формирование иерархии мотивов как маркеров готовности к дальнейшему школьному обучению. Произвольность проявляется в способности ребёнка сознательно управлять своим вниманием, памятью, поведением, подчиняя их не сиюминутному импульсу, а поставленной цели. Внутренний план действий позволяет предварительно обдумывать свои действия, прогнозировать их последствия, что существенно меняет характер взаимодействия с окружающими. Иерархия мотивов наделяет ребёнка способностью подчинять непосредственные желания более значимым, отдалённым целям, что является важнейшей предпосылкой произвольной регуляции коммуникативного поведения.

Касаемо коммуникации, наблюдается переход от ситуативно-деловой к внеситуативно-личностной форме общения. Если на предшествующих этапах дошкольного детства общение ребёнка было преимущественно привязано к конкретной ситуации и разворачивалось по поводу совместных предметных действий, то к старшему дошкольному возрасту у ребёнка возникает потребность в общении, выходящем за пределы наличной ситуации. Ему становятся интересны внутренний мир партнёра, его чувства, переживания, личностные качества. Взаимодействие со сверстниками приобретает характер совместной продуктивной деятельности [14]. Дети не просто играют рядом, а договариваются о замысле, распределяют роли, согласовывают действия, оценивают вклад каждого в общий результат. Такое взаимодействие требует от ребёнка развитых коммуникативных умений: способности формулировать свои предложения, аргументировать позицию, учитывать мнение другого, разрешать возникающие разногласия. Именно в этот период закладываются основы коллективной учебной деятельности, к которой ребёнок оказывается подготовлен в случае успешного формирования соответствующих коммуникативных предпосылок.

С учетом того, что умения мы понимаем как осмысленные, этически ориентированные и социально обусловленные целенаправленные действия, формирующиеся в деятельности и требующие не только операциональной оснащённости, но и мотивации, знания норм и способности к саморегуляции, и имеющие следующую структуру: мотивационно-целевой,

содержательно-операциональный и рефлексивно-оценочный компоненты, коммуникативные умения представляют собой осмысленные, этически ориентированные и социально обусловленные целенаправленные действия ребёнка, осмысленность которых обеспечивается осознанием цели и средств общения, этическая ориентированность – учётом нравственных норм взаимодействия, социальная обусловленность – соответствием коммуникативного поведения ожиданиям и нормам той социальной среды, в которой осуществляется общение. Структура данных умений, как было обосновано в ходе теоретического анализа, также представлена тремя взаимосвязанными компонентами, перечисленными выше, каждый из которых выполняет специфическую функцию в обеспечении целостного коммуникативного взаимодействия.

Исходя из данного контекста сформулируем ключевое понятие нашего исследования. Коммуникативные умения детей старшего дошкольного возраста – это осмысленные, этически ориентированные и социально обусловленные целенаправленные действия ребёнка, включающие в себя мотивационно-целевой, содержательно-операциональный и рефлексивно-оценочный компоненты, становление которых осуществляется в коммуникативной деятельности и обеспечивает взаимодействие с другими людьми.

Список литературы

1. Аристотель. Никомахова этика / Аристотель. – М.: Эксмо, 2008. – 256 с. – ISBN 978-5-4499-0452-2.

2. Запорожец А.В. Развитие общения у дошкольников / А.В. Запорожец, М.И. Лисина. – М.: Педагогика, 1974. – 288 с.

3. Коменский Я.А. Великая Дидактика. – М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Наркомпроса РСФСР, 1939. – 320 с.

4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с. EDN ZJUELZ

5. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении / М.И. Лисина. – СПб.: Питер, 2009. – 320 с. – ISBN 978-5-388-00493-2. EDN QXXJKN

6. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения / М.И. Лисина. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.

7. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон № 273-ФЗ : принят Государственной Думой 21 декабря 2012 г. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 15.03.2026).

8. Песталоцци И.Г. Как Гертруда учит своих детей / И.Г. Песталоцци ; пер. с нем. – М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1961. – 408 с.

9. Платон. Государство. Диалоги. Апология Сократа / Платон. – М.: Эксмо, 2024. – 736 с. – ISBN 978-5-04-197690-3.

10. Сластенин В.А. Педагогика / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – М.: Юрайт, 2026. – 228 с. – ISBN 978-5-534-18756-4.

11. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К.Д. Ушинский. – Т. 8. – М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1950. – 776 с.

12. Федеральная образовательная программа дошкольного образования : утверждена приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 25 ноября 2022 г. – URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212280044 (дата обращения: 20.03.2026).

13. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования : утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. – URL: https://base.garant.ru/70512244/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/ (дата обращения: 15.03.2026).

14. Щемерова Н.Н. Развитие монологической речи дошкольников посредством интерактивных мнемотехник / Н.Н. Щемерова, Е.Н. Киркина // Гуманитарные науки и образование. – 2025. – №61. – С. 110–114.

15. Эльконин Д.Б. Детская психология / Д.Б. Эльконин. – М.: Советские учебники, 2025. – 480 с. – ISBN 978-5-907844-72-8.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В УСЛОВИЯХ ДОО И ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Авагимян Ангелина Арамовна
студентка
Егизарьянц Марина Николаевна
канд. пед. наук, доцент, доцент

ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»
г. Армавир, Краснодарский край

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Аннотация: *в статье представлен теоретико-методологический анализ применения игровых технологий в образовательном процессе детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Обосновывается роль игровой деятельности как ведущего механизма коррекции когнитивных, регуляторных и коммуникативных нарушений. Предложена классификация игровых технологий применительно к различным нозологическим группам, включая детей с задержкой психического развития, умственной отсталостью, расстройствами аутистического спектра, нарушениями речи и опорно-двигательного аппарата. Определены организационно-педагогические условия эффективного включения игровых методов в структуру урока. Выявлены основные риски неконтролируемого применения игр.*

Ключевые слова: *игровые технологии, дети с ограниченными возможностями здоровья, ОВЗ, адаптированная образовательная программа, коррекционно-развивающее обучение, дидактическая игра, сенсорное развитие, коммуникативные навыки, мотивация учения, инклюзивное образование, игровая деятельность.*

В условиях реализации Федеральных государственных образовательных стандартов для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ФГОС ОВЗ) особое значение приобретает поиск эффективных методов и технологий, обеспечивающих доступность, качество и индивидуализацию образования. Традиционные вербально-репродуктивные методы обучения, ориентированные на сохранные звенья познавательной деятельности, часто оказываются малопродуктивными при работе с детьми, имеющими нарушения интеллекта, речи, эмоционально-волевой сферы.

В этой связи актуализируется обращение к игровой деятельности, которая, согласно фундаментальным исследованиям Л.С. Выготского и Д.Б. Эльконина, является ведущей в дошкольном возрасте и сохраняет мощный коррекционный потенциал на всех последующих этапах онтогенеза, особенно при наличии отклоняющегося развития. Игра создает зону ближайшего развития, обеспечивает эмоциональное принятие учебной задачи, снижает уровень тревожности и компенсирует дефициты произвольной регуляции. Системное применение игровых технологий выступает не факультативным, а необходимым компонентом реализации адаптированных основных общеобразовательных программ (АООП).

Теоретические основы игровых технологий в специальной педагогике

В современной педагогической науке под игровыми технологиями понимается совокупность методов, приемов и форм организации образовательного процесса в виде разнообразных педагогических игр, обладающих следующими системообразующими признаками:

– четкое целеполагание (дидактическая, коррекционная или развивающая цель);

– наличие формализованных правил, регулирующих действия участников;
– алгоритмичность (определенная последовательность шагов);
– наличие обратной связи (оценка игровых действий);
– диагностируемость результата (возможность фиксации достижений).

В контексте обучения детей с ОВЗ игровые технологии выполняют следующие базовые функции.

Таблица

Функция	Содержание
Коррекционно-компенсаторная	Замещение недоступных способов деятельности доступными, опора на сохранные анализаторы
Мотивационная	Перевод внешнего учебного мотива во внутренний, личностно значимый
Эмоционально-регулятивная	Снижение тревожности, формирование «ситуации успеха», тренировка произвольности
Развивающая	Стимуляция познавательной активности, формирование новых умственных действий
Социализирующая	Отработка навыков взаимодействия, соблюдения правил, очередности, проигрыша

Коррекционный потенциал игры в работе с детьми с ОВЗ базируется на нескольких ключевых механизмах, выделенных в работах Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина и их последователей.

Механизм замещения реальной ситуации воображаемой. Игра позволяет ребенку действовать в смысловом, а не только наглядно-действенном поле. Для детей с конкретностью мышления (ЗПР, умственная отсталость) это создает мост между практическим действием и абстрактным понятием.

Механизм опосредования. В игре действие подчиняется правилу, а не импульсу. Это ключевой инструмент формирования произвольной регуляции у детей с дефицитарным развитием лобных долей (СДВГ, РАС).

Механизм переживания (проживания). Эмоциональная насыщенность игры обеспечивает лучшее запоминание и присвоение учебного содержания. Для детей со сниженной познавательной мотивацией игра становится «эмоциональным крючком», удерживающим внимание.

Механизм безопасного действия. В игре ошибка не влечет серьезных последствий, что особенно важно для тревожных детей и детей с неустойчивой самооценкой.

Эмпирические исследования подтверждают, что при использовании игровых методов у детей с ОВЗ показатели произвольного внимания, работоспособности и объема запоминаемого материала возрастают в 1,5–2 раза по сравнению с традиционным уроком.

Классификация по форме организации и материалу.

Предметные игры – с реальными объектами (шишки, пуговицы, геометрические фигуры, бытовые предметы). Особенно эффективны для детей с умственной отсталостью (наглядно-действенное мышление).

Настольно-печатные игры – лото, домино, разрезные картинки, пазлы, мемори. Требуют элементарных произвольных усилий, доступны большинству детей с ОВЗ.

Словесные игры – «Цепочка слов», «Съедобное – несъедобное», «Бывает – не бывает». Ценны для детей с сохранным слухом и при относительно развитой импрессивной речи.

Компьютерные и цифровые игры – адаптированные развивающие программы, интерактивные панели, сенсорные экраны. Незаменимы для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата (облегченный доступ) и как средство повышения мотивации.

Особенности применения игровых технологий при различных категориях детей с ОВЗ

Дети с задержкой психического развития (ЗПР).

Дети с ЗПР характеризуются неравномерностью развития психических функций, низкой познавательной активностью, быстрой истощаемостью, несформированностью произвольной регуляции.

Задачи игровой работы:

– активизация познавательного интереса;

– формирование учебной мотивации через игровую оболочку;

– тренировка устойчивости и переключения внимания;

– развитие операциональных компонентов мышления.

Особенности организации:

– игра вводится на каждом этапе урока (оргмомент, актуализация, закрепление) в малых дозах (5–10 минут);

– используется соревновательный элемент с системой жетонов и поощрений;

– по мере формирования устойчивой мотивации доля игры постепенно сокращается.

Пример игры: «Математический магазин» – ребенок выполняет роль покупателя, рассчитывая стоимость покупки и сумму сдачи (закрепление вычислительных навыков в жизненной ситуации).

Дети с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

У детей с умственной отсталостью нарушены познавательная деятельность, словесно-логическое мышление, перенос знаний в новые условия.

Требования к игре:

– максимальная опора на практические действия с реальными предметами;

– неизменяемые, простые, повторяющиеся правила;

– обязательное речевое сопровождение взрослым («делай как я»);

– многократное повторение с варьированием несущественных признаков.

Пример игры: «Разложи по цвету и форме» – ребенок сортирует объемные фигуры в соответствующие коробки, проговаривая действия.

Дети с расстройствами аутистического спектра (РАС)

Ключевые особенности – социальный дефицит, стереотипность, сенсорная гиперчувствительность, трудности понимания социальных правил.

Требования к игре:

– наличие четких визуальных правил (пиктограммы, карточки-подсказки);

– отсутствие сенсорных перегрузок (резкие звуки, яркие вспышки, интенсивные запахи);

– поэтапное освоение: индивидуальная игра с взрослым → парная игра → малая группа;

– использование социальных историй и визуального расписания действий.

Рекомендуемые игры: лото эмоций (распознавание чувств по фотографиям), игры на очередность («Чей ход?» с визуальным таймером), имитационные игры («Повтори движение»).

Дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата (НОДА).

При ДЦП и других двигательных нарушениях ведущими проблемами являются моторная неловкость, быстрая утомляемость, часто – когнитивные нарушения.

Требования к игре:

– возможность игры в различных позах (сидя, лежа, стоя у опоры);

– использование крупных деталей, специальных захватов, материалов на липучках;

– обязательное чередование интеллектуальных и двигательных фрагментов;

– включение игр на развитие мелкой моторики (шнуровки, перебирание крупных бусин).

Пример игры: «Пальчиковый бассейн» с крупой и мелкими игрушками (сенсомоторная интеграция).

Дети с тяжелыми нарушениями речи (ТНР)

При общем недоразвитии речи, алалии, дизартрии игра служит естественной мотивационной средой для речевой практики.

Рекомендуемые игры:

– игры с ритмическим проговариванием (чистоговорки под стук мяча);

– сюжетно-ролевые игры по сказкам (стимуляция диалогической речи);

– логопедическое лото (дифференциация звуков);

– игры с элементами артикуляционной гимнастики («Веселый язычок»).

Игровые технологии являются необходимым компонентом коррекционно-педагогического процесса при обучении детей с ОВЗ. Они выполняют компенсаторную, мотивационную, регулятивную, развивающую и социализирующую функции, недоступные традиционным вербальным методам.

Эффективность игровых технологий достигается при строгом соблюдении организационно-педагогических условий: учет нозологии и актуального уровня развития, дозированность и системность, поэтапное формирование игрового действия, эмоциональная безопасность, связь содержания с реальной жизнью.

Дифференцированный подбор игр обязателен: для детей с ЗПР и умственной отсталостью – акцент на когнитивных и сенсорных играх, для детей с РАС – на коммуникативных с визуальной поддержкой, для детей с НОДА – на моторных с учетом двигательных возможностей, для детей с ТНР – на речевых играх-драматизациях.

При неквалифицированном применении игровые технологии могут давать негативные эффекты (игровая зависимость, перевозбуждение, инфантилизм, иллюзия успешности). Требуется систематический педагогический мониторинг результативности каждой используемой игры.

Игровые технологии не являются панацеей и не отменяют систематической учебной и коррекционной работы. Однако при грамотном, научно обоснованном применении они выступают мощнейшим инструментом повышения доступности, осмысленности и субъектной включенности ребенка с ОВЗ в образовательный процесс.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л.С. Выготский // Вопросы психологии. – 1966. – №6. – С. 62–68. EDN OWVTDS

2. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – 2-е изд. – М.: Владос, 1999. – 360 с.

3. Баряева Л.Б. Игровые технологии в коррекционно-развивающем обучении детей с интеллектуальными нарушениями / Л.Б. Баряева // Специальное образование. – 2018. – №4 (52). – С. 6–19.

4. Гонеев А.Д. Коррекционная педагогика с основами специальной психологии: учебное пособие / А.Д. Гонеев, Н.И. Лифинцева. – М.: Владос, 2017. – 270 с.

5. Зайцев Д.В. Игровые технологии в инклюзивном образовании детей с ограниченными возможностями здоровья / Д.В. Зайцев // Вестник педагогического опыта. – 2020. – №35. – С. 44–61.

6. Маллер А.Р. Игра как средство коррекции недостатков развития у детей с интеллектуальной недостаточностью / А.Р. Маллер // Дефектология. – 2019. – №2. – С. 30–35.

7. Косенкова А.В. Применение игровых технологий в логопедической работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи / А.В. Косенкова // Логопед в детском саду. – 2021. – №3. – С. 14–22.

8. Григорьева Н.В. Использование сенсорных игр в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра / Н.В. Григорьева // Аутизм и нарушения развития. – 2022. – Т. 20. №1. – С. 40–48.

Баранова Яна Александровна
студентка
Научный руководитель
Косыгина Елена Александровна
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского»
г. Липецк, Липецкая область

РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ И ЕЁ ВЛИЯНИЕ НА РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ С ЗПР ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: *данная статья содержит теоретический анализ темы, который направлен на изучение взаимосвязи между речевым развитием детей с задержкой психического развития дошкольного возраста и развитием мелкой моторики. В работе рассматриваются нейрофизиологические механизмы этой связи, анализируются классические исследования ведущих учёных, а также предлагаются практические рекомендации по включению упражнений на мелкую моторику в коррекционно-педагогический процесс.*

Ключевые слова: *мелкая моторика, речевое развитие, задержка психического развития, ЗПР, дошкольный возраст.*

В современной специальной психологии и коррекционной педагогике особое внимание уделяется проблеме речевого развития детей с задержкой психического развития дошкольного возраста. Средства коррекции могут быть различными, но высокой эффективностью обладает развитие мелкой моторики. В данной статье рассматриваются нейрофизиологические и психолого-педагогические основы влияния мелкой моторики на речь.

Данная тема обладает высокой актуальностью, поскольку число детей с задержкой психического развития в дошкольных образовательных учреждениях растёт. Своевременная коррекция речевых нарушений у этой категории детей является необходимым условием для успешного школьного обучения и социальной адаптации. В свою очередь, развитие мелкой моторики выступает как физиологически обоснованный метод стимуляции речевых зон коры головного мозга.

Теоретической базой для изучения данной проблемы послужили классические исследования ученых. В частности, разработкой вопроса о взаимосвязи движения руки и развития речи занимались: Лев Семёнович Выготский, Александр Романович Лурия, Мария Семёновна Певзнер.

Для полного понимания темы необходимо определить ключевые понятия: мелкая моторика, речевое развитие, задержка психического развития.

«Мелкая моторика» – способность к динамической координации кисти и пальцев при изолированных, одновременных или последовательных движениях, требующих пространственной точности и дифференцированного мышечного [Озерецкий Н. О.].

«Речевое развитие» – процесс формирования устной речи, включающий обогащение словарного запаса, овладение грамматическими нормами, развитие связной речи и фонематического слуха [Леонтьев А.А.].

«Задержка психического развития (ЗПР)» – временное отставание развития психики в целом или отдельных её функций, при котором ребёнок сохраняет потенциал для дальнейшего развития при условии своевременной коррекционной помощи [Лебединский В.В.].

Обратимся к роли учёных в разработке данной проблемы.

Александр Романович Лурия в своей основополагающей научной работе «Основы нейропсихологии» (1973) детально описал принцип системной динамической локализации высших психических функций (ВПФ). Согласно данной концепции, ни одна психическая

функция, в том числе и речь, не может реализовываться изолированно одним участком мозга, так как представляет собой очень сложную функциональную систему, которая объединяет большое количество совместно работающих корковых и подкорковых зон. Александр Романович особо подчеркивал, что зоны, отвечающие за мелкую моторику и речевые функции, находятся в прямой анатомической близости. Также важно подчеркнуть, что кинестетическая основа движений пальцев рук обеспечивается теменными отделами коры, которые дополнительно принимают участие в артикуляции. Для детей с задержкой психического развития это означает, что точность тонкой моторной координации сопряжена с трудностями речевого развития. Тренировка движений пальцев способна стимулировать прилежащие речевые зоны, благодаря эффекту «иррадиации возбуждения» [1].

Мария Семёновна Певзнер, изучая клинико-психологические особенности детей с задержкой психического развития, в своей монографии «О детях с отклонениями в развитии» (1973) пришла к выводу, что развитие тонкой моторики у данной категории детей неразрывно связано с речевым развитием. Она отмечала, дети с ЗПР особенно часто имеют незрелость тонких движений пальцев, а также они имеют трудности в овладении орудийными действиями, например, использования ложки для еды, расчески для волос. Однако, Мария Семеновна также подчеркивала, что эти нарушения являются обратимыми, но только при условии своевременной и систематической коррекционной работе. Певзнер обращала внимание, что целенаправленное развитие мелкой моторики, например, пальчиковая гимнастика, лепка, рисование и шнуровка, не только улучшают координацию и внимание, но и активизируют речевую деятельность, так как это способствует обогащению словаря и появлению фразовой речи. Подходя к итогу, можно сделать вывод, что Мария Семёновна Певзнер подтвердила эмпирическим путём, что совершенствование моторных навыков создают нейрофизиологическую и психологическую базу для качественной стимуляции речевых зон коры головного мозга [2].

Лев Семёнович Выготский, основоположник культурно-исторической теории, в своей фундаментальной работе «Мышление и речь» (1934) заложил основы понимания генезиса связи между действием и словом. Лев Семёнович подчеркивал, что предметное действие, в том числе действие руки, является первичным по отношению к словесному знаку. В процессе интерпсихического взаимодействия, когда взрослый изначально действует рукой ребенка, а после ребенок повторяет действие без помощи, после этого момента, внешнее материальное действие постепенно переходит во внутренний план, в слово и мысль. Для детей данной категории развития, этот переход может быть затруднен в связи с недостаточностью двигательного опыта. Лев Семёнович Выготский утверждал, что тренировка тонких движений пальцев (дифференцированных, точных, целенаправленных) стимулирует переход от внешнего действия к внутреннему слову, активируя зоны ближайшего развития. Таким образом, не просто развивается моторика, а создается нейродинамическая и смысловая основа для возникновения произвольной речи, ее планирующей и регулирующей функций [3].

Практическая значимость данной темы имеет ключевое научно-практическое значение для современной логопедии, дефектологии и специальной психологии. Результаты теоретического анализа позволяют утверждать, что включение заданий на развитие мелкой моторики в структуру коррекционно-развивающих занятий повышает эффективность логопедической работы. Кроме того, развитая моторика рук напрямую влияет на формирование графомоторных навыков, что снижает риск возникновения дисграфии в начальной школе у детей с ЗПР.

Таким образом, обобщая результаты теоретического анализа, можно сделать обоснованный вывод, что развитие мелкой моторики и речевое развитие детей с задержкой речевого развития находятся в прямой корреляционной зависимости. Взаимосвязь, которая была выявлена имеет под собой прочную нейрофизиологическую основу: анатомическая близость речевых областей и моторных областей в коре головного мозга. Тонкие, дифференцированные движения пальцев рук выступают в качестве мощного естественного стимулятора, посылающего интенсивные кинестетические импульсы в речевые зоны, что активизирует

процессы их созревания и существенно ускоряет коррекцию речевого недоразвития у данной категории детей. Своевременное формирование графомоторного праксиса, укрепление мелкой мускулатуры пальцев и стабилизация зрительно-моторной координации позволяют эффективно минимизировать риски возникновения специфических нарушений письма (дисграфии) и чтения (дислексии). Систематическая, поэтапная работа по развитию мелкой моторики должна стать обязательным компонентом коррекционной программы для дошкольников с ЗПР, что обеспечит не только речевой прогресс, но и общее когнитивное развитие, успешную подготовку к школьному обучению.

Список литературы

1. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии: учеб. пособие для студентов учреждений высшего образования 8-е изд., стер. / А.Р. Лурия. – М.: Академия, 2013. – 384 с.

2. Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии 2-е изд., испр. и доп. / Т.А. Власова, М.С. Певзнер. – М.: Просвещение, 1973. – 175 с.

3. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 2005. – 352 с.

Большакова Анна Алексеевна
студентка
Научный руководитель
Бахтинова Ольга Олеговна
старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
г. Краснодар, Краснодарский край

DOI 10.31483/r-167602

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ СО СВЕРСТНИКАМИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Аннотация: *в статье рассматривается проблема формирования межличностных отношений со сверстниками у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития в условиях дошкольной образовательной организации. На основе анализа современных научных исследований и классических психолого-педагогических концепций проанализированы особенности межличностных отношений дошкольников с задержкой психического развития и выделены организационно-педагогические условия, обеспечивающие эффективность их формирования. А также обозначены основные проблемы современной образовательной практики и перспективы её развития.*

Ключевые слова: *задержка психического развития, межличностные отношения, социализация, организационно-педагогические условия, коммуникативные навыки.*

Формирование межличностных отношений со сверстниками является одной из ключевых задач дошкольного образования, поскольку в общении и совместной деятельности ребёнок усваивает социальные нормы и осваивает базовые социально-коммуникативные навыки. Нормативную основу коррекционно-развивающей работы в данном направлении задаёт Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (приказ Министерства образования и науки РФ от 17.10.2013 №1155) в рамках образовательной области «Социально-коммуникативное развитие», которая направлена на развитие социально-коммуникативной сферы и успешную социализацию ребёнка [6].

В современной системе образования наблюдается увеличение числа детей с различными вариантами дизонтогенеза, в том числе с задержкой психического развития (далее ЗПР), что требует разработки эффективных психолого-педагогических условий их включения в

образовательную среду. Кроме того, активное развитие инклюзивного образования обуславливает повышение требований к социально-коммуникативным навыкам, включающим способности выстраивать отношения со сверстниками. В связи с этим формирование межличностных отношений выступает важнейшим условием успешной социальной адаптации дошкольника с ЗПР и его готовности к дальнейшему обучению в школе.

Теоретические основания исследования опираются на культурно-исторический подход Л.С. Выготского, согласно которому развитие высших психических функций осуществляется в социальном взаимодействии, и на деятельностный подход А.Н. Леонтьева, подчёркивающий роль совместной деятельности в становлении межличностных отношений в дошкольном возрасте [3, 4]. Кроме того, в работах М.И. Лисиной и Е.О. Смирновой подтверждается значимость игры как средства формирования устойчивых предпочтений, дружеских связей и статусных позиций [5, 8].

В исследованиях Я.Л. Коломинского межличностные отношения рассматриваются как система избирательных связей между детьми, определяющаяся уровнем развития трех компонентов: эмоционального, когнитивного и поведенческого [7]. Эмоциональный компонент находит выражение в системе симпатий и антипатий, когнитивный – отражается в представлениях о сверстнике и понимании его поступков, поведенческий компонент реализуется в конкретных формах взаимодействия: сотрудничестве, распределении ролей, соблюдении правил и способах разрешения конфликтов.

В норме межличностные отношения дошкольников развиваются от ситуативных контактов к устойчивым, личностно значимым связям. У детей с ЗПР динамика часто нарушается из-за дефицитов познавательной, эмоционально-волевой и речевой сфер, а также недостаточной сформированности высших психических функций и произвольной регуляции, что осложняет их общение со сверстниками [5].

В связи с этим особенности развития детей с ЗПР обусловливают необходимость создания определенных организационно-педагогических условий, направленных на формирование межличностных отношений.

Анализ современных исследований Н.В. Бабкиной, Е.Л. Куцеевой, Е.О. Смирновой, В.М. Холмогоровой, позволил выделить наиболее значимые организационно-педагогические условия формирования межличностных отношений у детей дошкольного возраста с ЗПР в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Ключевым условием эффективной организации коррекционной работы является комплексная диагностика, включающая наблюдение за коммуникативным поведением, оценку эмоционального компонента, навыков совместной деятельности, социометрическое исследование и анализ способов разрешения конфликтов. Результаты, полученные на этапах начальной, промежуточной и итоговой диагностики позволяют получить целостное представление о состоянии межличностных отношений, определить направления коррекционной работы и осуществлять мониторинг достигнутых результатов.

В процессе организации коррекционной работы необходимо уделить внимание содержанию развивающей образовательной среды, стимулирующей взаимодействие детей. Среда должна обеспечивать возможность совместной деятельности, включать игровые зоны, способствующие кооперации и взаимодействию, а также создавать условия для моделирования социальных ситуаций [1].

Важную роль в формировании межличностных отношений играет совместная деятельность. Именно в процессе совместной игры, продуктивной деятельности или выполнения коллективных заданий у детей формируются умения договариваться, распределять роли, учитывать интересы партнёра, соблюдать правила и разрешать конфликты. В связи с этим необходимо организовывать такие виды деятельности, в которых взаимодействие является обязательным условием достижения результата [2].

Не менее значимым условием, влияющим на адекватное взаимодействие детей, является целенаправленное формирование коммуникативных умений. Здесь сложность заключается в

том, что детей с ЗПР необходимо целенаправленно обучать речевым моделям взаимодействия, которые обеспечат включение в игру, изъявление просьбы, достижение договорённостей между сверстниками, умение выразить отказ или восстановить контакт. Использование таких речевых шаблонов на начальном этапе коррекционной работы будет способствовать снижению конфликтности и повышению успешности взаимодействия [2].

Развитие коммуникативных навыков у детей с ОВЗ эффективно осуществляется через игровую деятельность. В рамках коррекционно-развивающей работы специалисты могут использовать комплекс коммуникативных игр, нацеленных на формирование умений договариваться (игры «Рукавички», «Небоскрёб» и др.), эффективно сотрудничать в команде и выстраивать бесконфликтное взаимодействие в процессе совместной деятельности. Значительный вклад в этот процесс вносят сюжетно-ролевые и театрализованные игры, обладающие высоким воспитательным потенциалом [8].

Особое внимание в процессе формирования межличностных отношений у детей с ЗПР заслуживает педагогическое сопровождение процесса взаимодействия. Здесь педагог выступает в роли медиатора, регулирующего общение детей, помогающего им понять ситуацию, выбрать адекватную форму поведения и освоить социально приемлемые способы разрешения конфликтов. При этом степень помощи необходимо снижать постепенно, обеспечивая плавный переход детей к самостоятельной регуляции поведения. Кроме того, педагогу следует уделять особое внимание детям, которые занимают неблагоприятное положение в группе: чаще общаться с ними индивидуально, проявлять поддержку и внимание, постепенно включать их в общение с другими детьми. Например, можно объединять таких дошкольников в небольшие группы с доброжелательными высокостатусными сверстниками для выполнения совместных заданий. При этом важно обеспечить достижение успеха в тех видах деятельности, к которым у ребёнка проявляются способности, что поспособствует повышению его самооценки и улучшению положения в группе [2].

Описывая организационно-педагогические условия, необходимо отметить, что эффективное формирование межличностных отношений невозможно без активного взаимодействия специалистов. Согласованная работа воспитателя, педагога-психолога, учителя-дефектолога и логопеда дает возможность учитывать различные аспекты развития каждого ребёнка с ЗПР и обеспечивает комплексное формирование коммуникативной и социальной компетентности [8].

Успех коррекционной работы во многом зависит от сотрудничества педагога и семьи: активное участие родителей повышает устойчивость достигнутых результатов, а благоприятный психологический климат в семье способствует формированию коммуникативных навыков у дошкольника с ЗПР [2].

Анализ современной науки и практики, проведенный в процессе исследования позволяет сделать вывод о том, что, несмотря на разнообразие обоснованных подходов, в действительности специалисты дошкольного образования сталкивается с рядом трудностей. К ним относятся недостаточная подготовка педагогов к работе с детьми с ЗПР, высокая наполняемость групп, ограниченные возможности индивидуализации обучения, а также недостаточное методическое обеспечение процесса формирования межличностных отношений в условиях инклюзии. Данные факторы снижают эффективность коррекционной работы и требуют дальнейшего совершенствования системы дошкольного образования.

Однако нельзя не отметить и позитивные тенденции, связанные с развитием инклюзивного образования, внедрением современных педагогических технологий формирования межличностных отношений и расширением возможностей взаимодействия специалистов в дистанционном формате. Указанные изменения создают благоприятные условия для повышения эффективности формирования межличностных отношений у детей с ЗПР.

Таким образом, формирование межличностных отношений у детей дошкольного возраста с ЗПР представляет собой достаточно сложный процесс, требующий создания специальных

организационно-педагогических условий. Перспективы дальнейших исследований в рамках обозначенной проблемы связаны с разработкой и апробацией комплексных программ формирования межличностных отношений, а также с расширением методов и средств коррекционно-развивающей работы в условиях современного дошкольного образования.

Список литературы

1. Бабкина Н.В. Современные тенденции в образовании и психолого-педагогическом сопровождении детей с задержкой психического развития / Н.В. Бабкина // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2021. – № 202. – С. 36–44. DOI 10.33910/1992-6464-2021-202-36-44. EDN FGSKDB

2. Волкова А.А. Формирование межличностных отношений старших дошкольников с задержкой психического развития / А.А. Волкова, Е.Л. Куцеева // Дефектология и образование в наши дни: фундаментальные и прикладные исследования : сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. – Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2022. – С. 118–122.

3. Выготский Л.С. Мышление и речь. Психика, сознание, бессознательное / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 2001. – 480 с.

4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл, 2019. – 352 с.

5. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. / М.И. Лисина. – СПб.: Питер, 2011. – 320 с.

6. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17.10.2013 №1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». – URL: https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=442993&ysclid=mnkxuuuwln885815384#h1 (дата обращения: 05.04.2026).

7. Реан А.А. Социальная педагогическая психология. / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. – СПб.: Питер, 2000. – 416 с. EDN HLXYJU

8. Смирнова Е.О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция. / Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова. – М.: ВЛАДОС, 2005. – 158 с.

Бутрина Анастасия Александровна
студентка
Научный руководитель
Косыгина Елена Александровна
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского»
г. Липецк, Липецкая область

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПОСРЕДСТВОМ ОРГАНИЗАЦИИ РОДИТЕЛЬСКОГО КЛУБА

Аннотация: *в статье рассматриваются теоретические основы духовно-нравственного воспитания детей дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР) и обосновывается значимость организации родительского клуба как эффективной формы взаимодействия семьи и дошкольной образовательной организации. Раскрываются особенности формирования нравственных качеств у дошкольников, анализируются подходы отечественных исследователей к проблеме нравственного развития. Особое внимание уделяется анализу научных работ М.Е. Дарменовой, Д.М. Козловой, Е.В. Черкасовой и Р.Б. Дондоковой, в которых представлены игровые, коррекционные и семейно-ориентированные технологии воспитания. Обобщение теоретических положений позволяет сделать вывод о необходимости комплексного подхода, обеспечивающего единство педагогического и семейного воздействия на процесс духовно-нравственного развития дошкольников с ЗПР.*

Ключевые слова: *духовно-нравственное воспитание, дошкольники, задержка психического развития, родительский клуб, социализация.*

Духовно-нравственное воспитание в дошкольном возрасте рассматривается как фундаментальный процесс формирования базовых ценностей личности, норм поведения и эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру. В современных условиях данная проблема приобретает особую значимость в связи с дефицитом нравственных ориентиров у детей и необходимостью целенаправленного формирования таких качеств, как доброта, отзывчивость, уважение и ответственность. Дошкольныйвозраст является наиболее сензитивным периодом для усвоения моральных норм и становления основ личности, поскольку именно в это время закладываются первичные представления о добре и зле, справедливости и взаимопомощи.

Особую актуальность данная проблема приобретает в работе с детьми с задержкой психического развития (ЗПР), для которых характерны трудности в усвоении социальных норм, ограниченность эмоционально-волевой сферы и недостаточная сформированность нравственных представлений. В связи с этим возрастает роль специально организованной педагогической и коррекционной работы, активного включения семьи в воспитательный процесс. Одной из эффективных форм взаимодействия является родительский клуб, который позволяет объединить усилия педагогов и родителей в создании единого воспитательного пространства, направленного на духовно-нравственное развитие ребёнка с учётом его индивидуальных особенностей.

Проблема духовно-нравственного воспитания дошкольников в отечественной педагогике имеет глубокие теоретические основания и рассматривается в трудах ведущих учёных. В.А. Сухомлинский в своих трудах рассматривал воспитание как гуманистический процесс, в центре которого находится личность ребёнка. Нравственныеидеи должны становиться внутренними убеждениями и нормами поведения, формирующими чувство совести, долга, ответственности и доброты. По его мнению, именно в дошкольном и младшем школьном возрасте закладываются основы морального сознания, поэтому педагог обязан целенаправленно формировать у ребёнка эмоционально-нравственное отношение к миру [3, с. 78].

Р.С. Буре исследовала нравственное развитие дошкольников через организацию различных видов деятельности, подчёркивая значимость практического опыта ребёнка в усвоении моральных норм. По её мнению, устойчивые нравственные качества формируются только в процессе активного взаимодействия ребёнка с окружающей социальной средой, особенно в условиях совместной деятельности со взрослыми и сверстниками.

Л.С. Выготский обосновал социально-культурную природу развития ребёнка, утверждая, что формирование высших психических функций происходит через взаимодействие со взрослым и усвоение социального опыта. В контексте нравственного воспитания это означает, что моральные нормы изначально существуют во внешнем плане (в общении), а затем интериоризируются и становятся внутренними регуляторами поведения ребёнка [4, с. 51].

В рамках исследования духовно-нравственного воспитания детей дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР) ключевые понятия требуют уточнения с опорой на педагогическую науку и современные исследования.

Духовно-нравственное воспитание рассматривается как целенаправленный процесс формирования системы моральных ценностей, нравственных чувств, убеждений и моделей поведения ребёнка, основанных на усвоении норм общества и определённого мировоззрения. Воспитание включает приобщение личности к системе взглядов и морали, обеспечивающей единство сознания и поведения.

Задержка психического развития (ЗПР) – это особая категория отклонений в развитии, при которой наблюдается замедление формирования познавательной, эмоционально-волевой и регуляторной сфер. Дети с ЗПР испытывают трудности в усвоении социальных норм, регуляции поведения и формировании устойчивых нравственных представлений.

В исследовании М.Е. Дарменовой подчёркивается, что дошкольный возраст является ключевым этапом формирования личности, в котором закладываются основы духовно-

нравственных ценностей, таких как доброта, ответственность, уважение и эмпатия. Автор опирается на положения нормативных документов, включая закон об образовании, и рассматривает духовно-нравственное воспитание как приоритетную задачу педагогики. Центральное место в статье занимает обоснование игровой деятельности как ведущего средства формирования нравственных качеств у детей дошкольного возраста. Именно игра позволяет ребёнку осваивать социальные роли, усваивать нормы поведения и развивать способность к сотрудничеству и сопереживанию. Автор подробно раскрывает потенциал сюжетно-ролевых и дидактических игр в развитии нравственной сферы ребёнка, подчёркивая их влияние на формирование эмпатии, умения решать конфликты и учитывать интересы других [1, с. 29].

В статье Черкасовой Е.В. подчёркивается, что в современных социально-культурных условиях взаимодействие педагогов и родителей приобретает ключевое значение в духовно-нравственном воспитании дошкольников. Авторы опираются на понимание духовно-нравственного воспитания как целенаправленного процесса формирования моральных качеств, а семью рассматривают как первичную среду социализации ребёнка, где закладываются базовые представления о добре, зле и нравственных нормах. Особое внимание уделяется необходимости согласованного взаимодействия ДОУ и семьи, поскольку именно их единство обеспечивает эффективность воспитательного процесса и формирование устойчивых нравственных установок у ребёнка. Значимым вкладом исследования является анализ и систематизация современных форм работы с родителями, включая консультации, родительские собрания, проекты, социальные акции, дистанционные платформы и родительский клуб. Авторы показывают, что наиболее эффективными являются интерактивные и практико-ориентированные формы взаимодействия, позволяющие вовлекать родителей в образовательный процесс и формировать у них педагогическую компетентность. Отдельно подчёркивается результативность проектной деятельности и родительского клуба как средств укрепления партнёрства семьи и ДОУ, повышения активности родителей и улучшения детско-родительских отношений [5, с. 57].

В статье Д.М. Козловой рассматриваются особенности нравственного воспитания дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР), при этом акцент делается на трудностях формирования базовых моральных представлений и процессов социализации данной категории детей. Дошкольный возраст является сензитивным периодом для становления нравственных норм, однако у детей с ЗПР наблюдаются специфические искажения в восприятии категорий «добро» и «зло», выраженные в нравственном эгоцентризме и зависимости оценок от личного опыта и эмоциональной значимости ситуации. Результатом исследования является указание на возможность коррекционного воздействия на нравственное развитие детей с ЗПР посредством специально разработанных методик, направленных на формирование более объективных представлений о нравственных нормах. Существующие исследования преимущественно сосредоточены на младшем школьном возрасте, тогда как дошкольный период остаётся недостаточно изученным, несмотря на его значимость для становления личности[2, с. 99].

Обобщающий анализ рассмотренных источников позволяет сделать вывод о комплексном характере проблемы духовно-нравственного воспитания дошкольников, особенно в контексте детей с задержкой психического развития. В работах М.Е. Дарменовой акцентируется значимость игровых технологий как эффективного средства формирования нравственных качеств и эмоционального включения ребёнка в усвоение социальных норм. Исследование Д.М. Козловой раскрывает специфику нравственного развития детей с ЗПР, подчеркивая наличие трудностей в понимании категорий «добро» и «зло», необходимость целенаправленной коррекционно-педагогической работы. В свою очередь, Е.В. Черкасова и Р.Б. Дондокова доказывают ключевую роль взаимодействия ДОУ и семьи, выделяя современные формы работы с родителями, включая родительский клуб, как условие повышения эффективности воспитательного процесса.

Собственный анализ рассмотренных научных источников позволяет сделать вывод о необходимости комплексного и системного подхода к духовно-нравственному воспитанию дошкольников с задержкой психического развития, основанного на взаимодействии педагогов и семьи. Подтверждается значимость игровой деятельности как естественной среды формирования нравственных качеств. Вместе с тем выявляется недостаточная разработанность интеграции коррекционно-развивающих технологий с семейным воспитанием. Наиболее перспективной представляется модель, в которой игровые технологии, коррекционная работа и активное участие родителей через такие формы, как родительский клуб, формируют единое воспитательное пространство, обеспечивающее устойчивое духовно-нравственное развитие дошкольников.

В ходе теоретического анализа научной литературы установлено, что духовно-нравственное воспитание дошкольников с задержкой психического развития является сложным и многоаспектным процессом, требующим комплексного подхода, включающего педагогические, коррекционные и семейные ресурсы. Дошкольный возраст выступает сензитивным периодом формирования базовых нравственных качеств личности, однако при наличии ЗПР данный процесс осложняется особенностями познавательной и эмоционально-волевой сфер.

Анализ научных источников показал, что наиболее эффективными средствами духовно-нравственного воспитания являются игровые технологии, коррекционно-развивающие методики и системное взаимодействие семьи и дошкольной образовательной организации. Особое значение приобретает организация родительского клуба как формы партнерского сотрудничества, обеспечивающей единство воспитательных воздействий и повышение педагогической компетентности родителей. В целом подтверждается необходимость создания целостного воспитательного пространства «ребёнок – педагог – семья», обеспечивающего устойчивое формирование нравственных ценностей и социальную адаптацию детей с ЗПР.

Список литературы

1. Дарменова М.Е. Духовно-нравственное воспитание детей дошкольного возраста на основе игровых технологий / М.Е. Дарменова // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. – 2025. – №1. – С. 22–29.

2. Козлова Д.М. Нравственное воспитание дошкольников с ЗПР: опыт, проблемы, современные подходы / Д.М. Козлова // Вестник магистратуры. – 2020. – №4 (103). – С. 97–99.

3. Попрядухина Н.Г. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья / Н.Г. Попрядухина. – 2-е изд., стер. – М.: Флинта, 2022. – 124 с.

4. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с особыми образовательными потребностями / сост. Е.А. Быкова, С.В. Истомина, Е. А. Шерешкова. – 2-е изд., стер. – М.: Флинта; Шадринск: ШГПУ, 2025. – 116 с.

5. Черкасова Е.В. Современные формы работы с родителями по духовно-нравственному воспитанию дошкольников / Е.В. Черкасова // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. – 2024. – №2. – С. 56–63. DOI 10.18101/2307-3330-2024-2-56-63. EDN ABBQWL

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

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация: *в статье представлены теоретические данные о развитии эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста в контексте их личностного становления. Анализируется информация о явлениях и компонентах, через которые происходит формирование эмоционального интеллекта детей 6 лет, а также упоминается информация о научных исследованиях отечественных учёных, которые интересовались вопросом развития эмоций и интеллекта.*

Ключевые слова: *эмоциональный интеллект, старший дошкольный возраст, эмоции.*

Одним из важнейших элементов всестороннего развития личности ребёнка является его эмоциональное благополучие, соответственно перед родителями и педагогами встаёт задача научить детей понимать эмоциональное состояние другого, управлять своими и чужими эмоциями, а также создать для этого наиболее благоприятные условия. Это является немаловажным фактором успешной адаптации и самореализации в социуме. Проблема развития эмоционального интеллекта приобретает особую значимость, так как начиная с дошкольного возраста ребёнок приобретает новые коммуникативные связи, социальные роли. Также усложняются социальные взаимодействия в контексте современных условий развития общества.

Дошкольники всё чаще уделяют время электронным гаджетам, предпочитая проводить время вне живого общения со сверстниками. Это обуславливает рост детей с эмоциональной нестабильностью, у которых отмечается проявления негативных сторон эмоциональной сферы, нарушения в поведении. Также, немаловажным фактором в формировании эмоционального интеллекта является поддержка со стороны близких взрослых, которая помогает детям чувствовать себя в безопасности. Родители способствуют пониманию ребёнком чужих и своих эмоций. Своим примером взрослые демонстрируют спектр своих эмоции, тем самым объясняя, что испытывать радость или грусть – это нормально. Образовательная среда является немаловажным аспектом в развитии эмоционального интеллекта, так как создание поддерживающей атмосферы может способствовать формированию доверительных отношений между детьми и педагогами, установлению правил, которые способствуют конструктивному эмоциональному общению. Поэтому, если эмоциональное воспитание реализовано в недостаточной степени, то возникают серьезные проблемы.

Предпосылки изучения эмоционального интеллекта как феномена были заложены в работах не одного исследователя. Отечественные педагоги указывали на то, что необходимо изучать эмоции не только как отдельный компонент, но и как взаимосвязь с другими структурами психики, а также продолжая тему взаимовлияния эмоциональных и когнитивных процессов, определяли мышление как реальный психический процесс – единство интеллектуального и эмоционального (Л.С. Выготский, Л.С. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, О.К. Тихомирова).

Г.Г. Гарскова одна из первых сформулировала определение понятия «эмоциональный интеллект» в отечественной психологии и связывала его «со способностью понимать отношения личности, репрезентируемые в эмоциях, и управлять эмоциональной сферой на основе интеллектуального анализа и синтеза» [3, с. 25].

В старшем дошкольном возрасте эмоциональный интеллект возникает на основе отношений детей между собой и со взрослыми, а также благодаря развитию чувств в этот период.

Отношение «Я-Ты» давно считается генезисом личности, а чувства дают начальную целостность человеческому существу. Все это говорит о том, что становление человека возможно только во взаимодействии с другим. Развитие социальных и индивидуальных тенденций осуществляется параллельно. В этом развитии акцент делается на эмоциональное и интеллектуальное восприятие людьми друг друга [1].

В этот возрастной период возникает сюжетная игра, которая стабилизирует эмоциональные отношения со сверстниками и помогает преодолеть детский эгоизм. У дошкольников появляется ожидание и предвосхищение тех или иных эмоций, что оказывает существенное влияние на мотивацию их поведения и деятельности.

Именно в этом возрасте складываются основные этические инстанции, оформляются и укрепляются индивидуальные варианты отношения к себе и к другому человеку. В старшем дошкольном возрасте благодаря развитию социальных эмоций, сопереживанию и сочувствию дети воспринимают чужие трудности и радости как свои.

Л.С. Выготский отмечает обобщение переживаний в концепции единства эмоций и интеллекта. Эмоциональный интеллект появляется в старшем дошкольном возрасте благодаря «обобщению переживаний». То есть дети, несмотря на свои эмоциональные переживания и чувства способны логично мыслить и тем самым ограждать себя от непосредственного, возможно неправильного действия. Этот процесс является прямой противоположностью наивному действию, свойственному ребенку [9].

Возникновению эмоционального интеллекта в старшем дошкольном возрасте способствует эмоциональное предвосхищение, которое, по мнению А.В. Запорожца, возникает в результате внутренней ориентировочно – исследовательской деятельности ребенка, формирующейся на основе его практического взаимодействия с окружающей действительностью. Благодаря этому ребенок старшего дошкольного возраста может не только заранее представить, но и пережить смысл какой-либо ситуации, предпринимаемых действий и их возможных последствий для себя и других людей. Также, старший дошкольник к этому моменту, в отличие от ребенка раннего возраста, стремится сделать нечто нужное, полезное для себя и окружающих [9].

Важно отметить, что процесс зарождение чувств эмпатии и сочувствия, а также содействия сверстникам и взрослым внутренне обусловлено возникновением у детей простейших мотивов поведения. Родители, воспитатели и особенно сверстники влияют на эти аспекты. Это значит, что развитие эмоционального интеллекта в старшем дошкольном возрасте требует понимания ребенком эмоциональных состояний других людей и успешного сотрудничества с ними, в большей степени со своими сверстниками.

Психологические проблемы эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста тесно связаны с проблемами «нравственности» и «построения отношений» с окружающими людьми. Нравственное воспитание никогда не теряет своей актуальности в детском возрасте. С ним связаны чувства, переживания, гуманность.

В своих исследованиях О.А. Прусакова и Е.А. Сергиенко показали, что пятилетние дети уже понимают, что эмоция – внутреннее состояние человека, его внутренний опыт, который может быть выражен внешне через мимику, и этого будет достаточно для адекватного понимания эмоционального переживания. Результаты этих исследований также подтвердили, что старшие дошкольники (5–6 лет) легко идентифицируют основные эмоции вне зависимости от способа их предъявления [8].

Опыт первых отношений со сверстниками является тем фундаментом, на котором строится дальнейшее развитие личности ребенка. Это во многом определяет характер отношения человека к себе, к другим, к миру в целом. Далеко не всегда этот опыт складывается удачно. В настоящее время можно заметить, что немало старших дошкольников имеют неправильные представления о том, что такое добро и зло. Исследуя особенности дезадаптации детей 6 лет, С. Л. Колосова пришла к выводу о том, что быстро развивающаяся система

межличностных отношений ребенка не всегда соответствует его актуальным адаптивным возможностям. У агрессивных детей старшего дошкольного и младшего школьного возрастов отмечаются симптомы «недостаток доверия к новым людям, вещам, ситуациям» и «уход в себя», при этом эти симптомы становятся более выраженными при переходе от дошкольного к школьному возрасту [5].

Помимо возрастных особенностей, уже в старшем дошкольном возрасте имеются весьма существенные индивидуальные варианты отношения к сверстникам. Это как раз та область, где личность ребенка проявляется наиболее ярко. Далеко не всегда отношения с другими складываются легко и гармонично. Уже в группе детского сада существует множество конфликтов между детьми, которые являются результатом искаженного пути развития межличностных отношений, что влияет на формирование и развитие эмоционального интеллекта.

Ребенок до 6–7 лет все воспринимает окружающее не отстраненно, а через себя, через свой внутренний мир. Дети могут относить свои переживания даже к неодушевленным предметам. В таком оживлении неживого, можно видеть, как продолжает развиваться воображение старшего дошкольника. В этом возрасте у детей в их воображении могут появляться образы близких, сверстников. Так, старший дошкольник уже способен эмоционально ориентироваться не только на самого себя, но и на других людей.

Таким образом, эмоциональный интеллект для старшего дошкольного возраста определяется как готовность ребёнка ориентироваться на другого человека, осознавать его роль и значимость в своей деятельности, учитывать его эмоциональное состояние и на основе этих знаний регулировать отношения с ним и найти пути решения возникающих проблем.

Список литературы

1. Алексеева Е.Е. Психологические проблемы детей дошкольного возраста / Е.Е. Алексеева. – М.: Юрайт, 2024. – 196 с.

2. Бацкалева В.В. Духовно-нравственное воспитание дошкольников: учеб.-метод. пособие / В.В. Бацкалева, И.В. Забегайлова; под ред. С.Ю. Дивногорцевой. – М.: Юрайт, 2023. – 192 с.

3. Гарскова Г.Г. Введение понятия «эмоциональный интеллект» в психологическую теорию / Г.Г. Гарскова // Тезисы научно-практической конференции «Ананьевские чтения». – СПб., 1999. – С. 25–26.

4. Карпов А.В. Прикладные аспекты проблемы эмоционального интеллекта / А.В. Карпов, А.С. Петровская // Современные проблемы прикладной психологии : материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Т. 3. – Ярославль, 2006. – С. 268–273.

5. Колосова С.Л. Особенности дезадаптации 6–7-летних детей с агрессивным поведением / С.Л. Колосова // Вопросы психологии. – 2006. – №2. – С. 50–58. EDN QCBPNR

6. Куницына Н.В. Межличностное общение / Н.В. Куницына, Н.В. Казаринова, В.Н. Погольша. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.

7. Никулина И.В. Эмоциональный интеллект: инструменты развития : учеб. пособие / И.В. Никулина. – Самара: Изд-во Самарского университета, 2022. – 82 с. EDN JPKSFW

8. Прусакова О.А. Понимание эмоций детьми дошкольного возраста / О.А. Прусакова, Е.А. Сергиенко // Вопросы психологии. – 2020. – №4. – С. 24–35.

9. Психология личности и деятельности дошкольника / под ред. А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина. – М.: Просвещение, 1995. – 295 с.

10. Хлевная Е. Развитие эмоционального интеллекта : ежедневник / Е. Хлевная, Т. Киселева. – М.: Питер, 2016. – 464 с.

Галкина Наталия Александровна
ассистент
Кныр Виктория Алексеевна
студентка

ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет»
г. Хабаровск, Хабаровский край

ДЕТЕРМИНАЦИЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ ДЕТЕЙ 5–6 ЛЕТ С ОНР III УРОВНЯ

Аннотация: *в статье рассматривается проблема формирования фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста (5–6 лет) с общим недоразвитием речи (ОНР) III степени. На основе теоретического анализа трудов отечественных логопедов (Р.Е. Левиной, Т.Б. Филичевой, Г.И. Чиркиной, Л.В. Лопатиной) описываются ключевые компоненты фонематического восприятия: дифференциация фонем, звуковой анализ, синтез и слуховая память. Выявляются особенности речевого развития детей с ОНР III уровня (нарушения звукопроизношения, лексико-грамматические трудности, несформированность звукового анализа). Обосновывается необходимость своевременной диагностики и комплексной коррекции с использованием игровых технологий, наглядных пособий и вовлечения родителей. Предлагаются практические рекомендации для логопедов и педагогов.*

Ключевые слова: *фонематическое восприятие, общее недоразвитие речи III уровня, дети 5–6 лет, старший дошкольный возраст, звуковой анализ и синтез, фонематический слух, дифференциация фонем, слуховая память, коррекционная работа, логопедия, детерминация, речевое развитие.*

Формирование речи играет важнейшую роль в становлении личности ребёнка, его социализации и успешной адаптации в условиях образовательной среды. Особое значение в этом процессе имеет фонематическое восприятие – умение точно воспринимать, анализировать и воспроизводить звуки родного языка. Недостаточный уровень развития этого навыка может вызывать устойчивые трудности в овладении как устной, так и письменной речью, что особенно актуально для детей старшего дошкольного возраста (5–6 лет).

Актуальность изучения обусловлена высокой частотностью общего недоразвития речи (ОНР) III степени у детей дошкольного возраста. Современные данные свидетельствуют о том, что ОНР III уровня выявляется у 12–15% детей данной возрастной группы, что требует повышенного внимания к процессам формирования фонематического восприятия. Согласно мнению Т. Б. Филичевой и Г. И. Чиркиной, у этих детей сохраняются устойчивые нарушения в фонетико-фонематической и лексико-грамматической сферах речи, что отрицательно сказывается на готовности к обучению в школе.

Теоретической базой исследования выступают труды отечественных логопедов-классиков, подчеркивающих связь фонематического восприятия с развитием слухового анализатора, артикуляционной моторики и высших психических функций. Тем не менее, современные условия предъявляют повышенные требования не только к пониманию причинно-следственных связей, но и к созданию практических методик коррекции фонематических нарушений.

Цель исследования – определить ключевые биологические, психологические и педагогические факторы, влияющие на развитие фонематического восприятия у детей 5–6 лет с ОНР III уровня, и разработать рекомендации по оптимизации коррекционно-образовательного процесса.

Теоретические аспекты развития фонематического восприятия

Фонематическое восприятие – это сложный психический процесс, обеспечивающий способность воспринимать, различать и анализировать фонемы родного языка, а также

определять их последовательность и позицию в слове. Его формирование тесно связано с развитием слухового восприятия, артикуляционной моторики и высших психических функций (память, внимание, мышление).

Согласно определению Р. Е. Левиной, фонематическое восприятие является основой речевой деятельности, так как обеспечивает усвоение звуковой структуры языка. Современные исследователи выделяют следующие ключевые компоненты этого процесса:

- дифференциация фонем – способность различать близкие по звучанию фонемы (например, звонкие/глухие, твёрдые/мягкие);
- звуковой анализ – умение выделять звуки в слове, определять их последовательность и позицию;
- фонематический синтез – способность объединять звуки в слоги и слова;
- слуховая память – запоминание и воспроизведение звуковых последовательностей.

Развитие фонематического восприятия происходит постепенно и зависит от возрастных особенностей ребёнка:

- ранний возраст (1–3 года): формируется способность различать интонационные и ритмические характеристики речи;
- дошкольный возраст (3–5 лет): развивается умение выделять отдельные звуки, анализировать слоговую структуру слов;
- старший дошкольный возраст (5–7 лет): завершается формирование фонематических представлений, что позволяет ребёнку осознанно оперировать звуками речи.

Исследования Л. В. Лопатиной и Н. В. Серебряковой показывают, что к 6 годам у детей с нормальным речевым развитием фонематическое восприятие достигает уровня, достаточного для успешного обучения грамоте.

Современные нейробиологические исследования, включая использование функциональной магнитно-резонансной томографии, показывают, что восприятие речи тесно связано с активностью височных и лобных долей головного мозга. Повреждения в этих зонах могут вызывать нарушения в распознавании фонем и формировании неполноценных фонематических образов.

Психолингвистические исследования указывают на ключевую роль слуховой памяти и произвольного внимания в становлении фонематического восприятия. У детей с ОНР III уровня наблюдается снижение эффективности именно в этих когнитивных процессах, что обуславливает необходимость направленной коррекционной поддержки.

Недостаточная сформированность фонематического восприятия является одной из главных причин речевых нарушений, включая:

- трудности в освоении чтения и письма (дислексия, дисграфия);
- нарушения звукопроизношения (замены, искажения звуков);
- ограниченный лексико-грамматический запас.

Как отмечает Н.В. Нищева, своевременная диагностика и коррекция фонематических нарушений позволяют значительно улучшить речевые навыки и подготовить ребёнка к успешному обучению в школе.

Особенности речевого развития детей с ОНР III уровня.

Общее недоразвитие речи (ОНР) III уровня – это стойкое нарушение формирования речевой функции, при котором у ребёнка сохранны слуховая восприимчивость и интеллектуальные способности, но наблюдаются выраженные трудности в фонетико-фонематической, лексико-грамматической и коммуникативной сферах. Согласно классификации Р.Е. Левиной, ОНР III уровня характеризуется развитой фразовой речью, однако с многочисленными отклонениями, которые требуют целенаправленной коррекции.

Для детей старшего дошкольного возраста (5–6 лет) с ОНР III уровня типичны следующие особенности:

1) фонетико-фонематическая сторона:

- замены, искажения или пропуски звуков (например, свистящие-шипящие, звонкие-глухие);
- затруднения в различении близких по звучанию фонем;

2) лексико-грамматическая сторона:

- ограниченный словарный запас, неточности в употреблении слов, нарушения согласования и управления.

3) связная речь:

- трудности в построении развёрнутых высказываний;
- нарушения логической последовательности.

4) Звуковой анализ:

Невозможность определить позицию звука в слове, количество слогов, последовательность звуков.

Основной проблемой детей с ОНР III уровня является несформированность фонематического восприятия, что проявляется в: неустойчивом различении фонем (например, ш-ж, с-з, р-л); нарушении звукового анализа (ребёнок не может определить, какой звук стоит в начале/конце слова); трудностях в синтезе звуков (не способен соединить звуки в слог или слово).

Исследования Т. Б. Филичевой и Г. И. Чиркиной показывают, что у таких детей фонематический слух развит слабо, что приводит к ошибкам в письме и чтении.

Нарушения фонематического восприятия у детей с ОНР III уровня обусловлены: незрелостью корковых зон мозга, отвечающих за обработку звуковой информации; сниженной слуховой памятью и вниманием; недостаточной артикуляционной моторикой, что затрудняет воспроизведение звуков.

Эффективная коррекция речевых нарушений у детей с ОНР III уровня требует:

1) системных логопедических занятий с использованием игровых технологий и наглядных пособий;

2) индивидуального подхода, учитывающего особенности ребёнка;

3) вовлечения родителей в коррекционный процесс для закрепления навыков в домашних условиях.

Изучение особенностей становления фонематического восприятия у детей 5–6 лет с общим недоразвитием речи (ОНР) III уровня выявило совокупность факторов, влияющих на эффективность формирования данного навыка. На основе анализа теоретических положений и эмпирических данных сформулированы основные выводы и практические рекомендации для педагогов и дефектологов, работающих с детьми указанной категории.

Фонематическое восприятие является основой речевой компетентности и успешного обучения грамоте. У детей с ОНР III уровня его несформированность приводит к стойким трудностям в звукопроизношении, чтении и письме.

Развитие фонематического восприятия зависит от биологических (зрелость корковых зон мозга), психологических (слуховая память, внимание) и педагогических (качество логопедической работы) условий.

Своевременная диагностика и комплексная коррекция, включающая игровые технологии, наглядные пособия и цифровые инструменты, позволяют значительно улучшить фонематические навыки.

Формирование фонематического восприятия у детей с ОНР III уровня – это многогранный процесс, требующий совместных усилий логопедов, педагогов и родителей. Только комплексный подход, сочетающий научные знания и практические наработки, позволит обеспечить успешную социализацию и подготовку ребёнка к школьному обучению.

Список литературы

1. Ахутина Т.В. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / Т.В. Ахутина. – СПб.: Питер, 2018. – 160 с.

2. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 2016. – 480 с.

3. Грибова О.Е. Формирование фонематического восприятия у дошкольников с речевыми нарушениями / О.Е. Грибова // Логопедия. – 2021. – № 3. – С. 45–52.
4. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии / Р.Е. Левина. – М.: Просвещение, 1968. – 368 с.
5. Лопатина Л.В. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста / Л.В. Лопатина, Н.В. Серебрякова. – СПб.: Союз, 2020. – 240 с.
6. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии / А.Р. Лурия. – М.: Академия, 2015. – 384 с.
7. Мазанова Е.В. Современные подходы к коррекции фонематических нарушений у дошкольников / Е.В. Мазанова // Дефектология. – 2022. – № 1. – С. 12–20.
8. Нищева Н.В. Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с ОНР / Н.В. Нищева. – СПб.: Детство-Пресс, 2019. – 496 с.
9. Филичева Т.Б. / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – М.: Айрис-пресс, 2020. – 320 с.
10. Dodd B. Differential diagnosis and treatment of children with speech disorder / B. Dodd. – London: Whurr Publishers, 2021. – 312 p.
11. Статистические данные о распространённости речевых нарушений среди дошкольников (2023). – URL: https://edu.gov.ru (дата обращения: 10.04.2026).

Галкина Наталия Александровна
ассистент
Рудых Валерия Вячеславовна
студентка

ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет»
г. Хабаровск, Хабаровский край

ВЛИЯНИЕ ДЕТСКОГО ИНСУЛЬТА НА РАЗВИТИЕ АРТИКУЛЯЦИОННОГО АППАРАТА

Аннотация: *статья посвящена проблеме влияния детского инсульта на развитие артикуляционного аппарата. Актуальность обусловлена ростом числа случаев детского инсульта и тем, что поражение головного мозга в раннем возрасте нарушает формирование высших психических функций, включая речь. На основе анализа научной литературы и клинических рекомендаций авторы описывают патогенетические механизмы: изменение мышечного тонуса, сенсорные расстройства, недостаточность иннервации артикуляционных мышц. Систематизированы основные речевые нарушения (дизартрия, афазия, апраксия речи), показана их зависимость от локализации очага, возраста ребёнка и сроков начала реабилитации. Выделены комплексные подходы к диагностике (неврологический статус, артикуляционная моторика, уровень речевого развития) и коррекции (артикуляционная гимнастика, логопедический массаж, дыхательные упражнения, сенсомоторная стимуляция). Отмечена роль междисциплинарного взаимодействия и семьи. Сделан вывод, что высокая нейропластичность детского мозга позволяет компенсировать нарушения лишь при своевременной и системной логопедической помощи.*

Ключевые слова: *Детский инсульт, артикуляционный аппарат, речевое развитие, дизартрия, афазия, апраксия речи, мышечный тонус, сенсорные расстройства, нейропластичность, логопедическая коррекция, артикуляционная гимнастика, логопедический массаж, междисциплинарный подход, реабилитация, диагностика речевых нарушений, высшие психические функции.*

Детский инсульт относится к числу наиболее тяжёлых неврологических состояний, поскольку он затрагивает не только уже сформированные функции, но и нарушает сам процесс их становления. В отличие от взрослого возраста, когда патологический процесс приводит преимущественно к утрате уже существующих навыков, у ребёнка повреждение головного мозга влияет на формирование высших психических функций, включая речевую

деятельность. В этой связи особую значимость приобретает изучение того, как инсульт отражается на развитии артикуляционного аппарата, являющегося основой формирования устной речи.

В последние годы отмечается постепенное увеличение числа случаев детского инсульта. Это связано как с улучшением диагностических методов, так и с расширением представлений о факторах риска, среди которых выделяются перинатальные осложнения, инфекционные процессы и сосудистые аномалии. Подобная динамика делает проблему особенно актуальной, поскольку последствия перенесенного инсульта в раннем возрасте могут существенно повлиять на дальнейшее развитие ребенка, его обучение и социальную адаптацию.

Речевая функция формируется как результат сложного взаимодействия различных систем организма. Артикуляционный аппарат в этом процессе играет ведущую роль, обеспечивая точную координацию движений, необходимых для образования звуков речи. Его становление тесно связано с созреванием центральной нервной системы и развитием моторных и сенсорных механизмов. Даже незначительные нарушения на уровне этих систем способны привести к стойким отклонениям в речевом развитии.

При детском инсульте происходит повреждение различных структур головного мозга, что сопровождается нарушением нейронных связей, отвечающих за управление артикуляционными движениями. В зависимости от локализации очага поражения могут страдать корковые зоны, подкорковые образования, а также проводящие пути, обеспечивающие взаимодействие различных отделов нервной системы. В результате формируется сложный комплекс нарушений, который затрагивает как двигательную, так и чувствительную составляющую речи.

Одним из наиболее значимых механизмов нарушений артикуляционного аппарата является изменение мышечного тонуса. У детей, перенесших инсульт, могут наблюдаться различные его варианты: от снижения тонуса до выраженного его повышения, сопровождающегося ограничением подвижности мышц. Оба состояния существенно затрудняют выполнение точных и скоординированных движений, необходимых для полноценного звукопроизношения. При отсутствии своевременной коррекции подобные нарушения имеют тенденцию к закреплению.

Не менее важную роль играют сенсорные расстройства, проявляющиеся снижением чувствительности в области органов артикуляции. В таких условиях нарушается механизм обратной связи, который необходим для контроля правильности движений. Ребёнок не получает достаточной информации о положении и движении органов речи, что значительно затрудняет формирование устойчивых артикуляционных навыков. В результате нарушается согласованность между моторным планированием и его реализацией.

Наиболее часто встречающимся речевым нарушением при детском инсульте является дизартрия. Она связана с недостаточной иннервацией мышц речевого аппарата и проявляется нарушением четкости произношения, изменением темпа речи, искажением звуков и нарушением голосовой модуляции. Выраженность симптомов может значительно варьировать в зависимости от характера и локализации поражения. В тяжёлых случаях речь становится мало понятной, что существенно ограничивает возможности общения.

Наряду с дизартрическими расстройствами у детей может наблюдаться афазия, возникающая при поражении корковых речевых зон. Особенность детской афазии заключается в том, что она развивается на фоне незавершенного формирования речевой системы. Поэтому клиническая картина часто сочетает элементы утраты уже сформированных навыков и их недоразвития. При этом компенсаторные возможности детского мозга позволяют частично восстанавливать утраченные функции за счёт перестройки других функциональных зон.

Отдельного внимания заслуживает апраксия речи, при которой нарушается программирование последовательности артикуляционных движений. В подобных случаях ребенок сохраняет понимание обращенной речи, однако испытывает значительные трудности при попытке воспроизведения слов и звуков. Подобное расстройство нередко сочетается с другими

речевыми нарушениями, что усложняет процесс диагностики и требует комплексного подхода к коррекции.

Нарушения артикуляционного аппарата оказывают выраженное влияние на общее речевое развитие ребёнка. В таких случаях часто наблюдается замедление формирования речи, ограниченность словарного запаса, трудности в усвоении грамматических структур и снижение речевой активности. Подобные особенности могут негативно отражаться не только на речевом, но и на когнитивном развитии, а также затруднять социальное взаимодействие.

Диагностика речевых нарушений у детей, перенесших инсульт, должна носить комплексный характер. Она включает оценку неврологического статуса, исследование артикуляционной моторики и анализ уровня речевого развития. Только комплексный подход позволяет достаточно точно определить структуру дефекта и разработать эффективную коррекционную стратегию.

Коррекционная работа в таких случаях требует длительного и системного воздействия. Основное внимание уделяется восстановлению моторных функций, развитию сенсорной чувствительности и формированию правильных артикуляционных укладов. В практике широко применяются артикуляционная гимнастика, логопедический массаж, дыхательные упражнения и методы сенсомоторной стимуляции. Существенную роль играет регулярность занятий и участие семьи в процессе реабилитации.

Современные подходы к восстановлению речевых функций основываются на междисциплинарном взаимодействии специалистов. В реабилитации принимают участие неврологи, логопеды, психологи и специалисты по лечебной физкультуре. Такой комплексный подход позволяет учитывать все аспекты развития ребенка и повышает эффективность восстановительного процесса.

Прогноз восстановления речи зависит от множества факторов, включая возраст ребёнка, локализацию и степень поражения, а также сроки начала реабилитации. Высокая пластичность детского мозга создает благоприятные условия для частичной или полной компенсации нарушенных функций, однако при отсутствии своевременной помощи эти возможности могут быть реализованы не в полной мере.

Таким образом, детский инсульт оказывает комплексное и многогранное влияние на развитие артикуляционного аппарата, нарушая как моторные, так и сенсорные механизмы речи. Возникающие при этом речевые нарушения требуют комплексного и системного подхода к диагностике и коррекции. Развитие эффективных методов реабилитации и внедрение их в практику являются важнейшими задачами современной логопедии и нейропсихологии, направленными на улучшение качества жизни детей с данной патологией.

Список литературы

1. Логинова О.В. Реабилитация пациентов с постинсультной дизартрией в России и за рубежом: обзор литературы / О.В. Логинова, Е.Ю. Можейко, Д.И. Бовтюк // Вестник восстановительной медицины. – 2023. – Т. 22, №6. – С. 100–106. DOI 10.38025/2078-1962-2023-22-6-100-106. EDN WJOKLI

2. Можейко Е.Ю. Восстановление речевых нарушений у постинсультных больных: актуальность, проблемы и перспективы / Е.Ю. Можейко // Сибирское медицинское обозрение. – 2008. – №2. EDN JVMJEJ

3. Клинические рекомендации для логопедов: логопедическая диагностика и реабилитация пациентов с нарушениями речи, голоса и глотания в остром периоде – Министерство здравоохранения Российской Федерации. – 2016.

4. Ларина О.Д. Роль логопеда в коррекции афазии и дисфагии на первом этапе реабилитации пациентов с онмк / О.Д. Ларина, Ю.Ю. Рудомётова, Т.В. Новикова // Лечащий врач. – 2022. – №10. – DOI 10.51793/OS.2022.25.10.004. EDN DZRBOY

5. Комарова И.Б. Нарушения речи при левополушарном артериальном ишемическом инсульте у детей / И.Б. Комарова, В.П. Зыков, Л.В. Ушакова // Вестник восстановительной медицины. – 2012. – №4. EDN PFPQQR

6. Особенности речевых нарушений у больных в остром периоде ишемического инсульта / С.В. Котов, М.М. Щербакова, В.А. Зенина [и др.] // Анналы клинической и экспериментальной неврологии – 2023. – №3. DOI 10.54101/ACEN.2023.3.2. EDN CRXLSN

Гаспарян Марианна Арменовна
студентка
Сафонова Анна Анатольевна
студентка
Научный руководитель
Косыгина Елена Александровна
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского»
г. Липецк, Липецкая область

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ РЕЧЕВОГО ДЫХАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО СТЕРТОЙ ФОРМОЙ ДИЗАРТРИИ

Аннотация: *в статье рассматривается актуальная проблема преодоления нарушений речевого дыхания у детей старшего дошкольного возраста со стертой формой дизартрии в условиях дошкольной образовательной организации. Автором проанализирована структура дыхательного дефекта при данной речевой патологии, обусловленная органической недостаточностью центральной нервной системы. В работе описаны результаты констатирующего эксперимента, подтверждающие нерациональность речевого выдоха и преобладание верхнегрудного типа дыхания у исследуемой группы детей. Представлена научно обоснованная поэтапная система логопедической работы, направленная на оптимизацию физиологического и фонационного выдоха, дифференциацию ротового и носового дыхания, а также на интеграцию сформированного навыка в самостоятельную связную речь дошкольников.*

Ключевые слова: *речевое дыхание, фонационный выдох, стертая дизартрия, старший дошкольный возраст, логопедическая коррекция, воздушная струя, просодика.*

Современный этап развития специального и инклюзивного образования характеризуется неуклонным ростом числа детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи (ТНР). Среди данной категории воспитанников ДОО особое место занимают дети со стертой формой дизартрии. По данным Е. Ф. Архиповой, стертая дизартрия представляет собой сложное речевое расстройство центрального генеза, характеризующееся комбинацией нарушений артикуляции, дикции, голоса, мимики и дыхания.

Речевое (фонационное) дыхание является базовой энергетической основой устной речи. В норме к старшему дошкольному возрасту у ребенка формируется оптимальный диафрагмальный тип дыхания, обеспечивающий плавность, слитность и достаточную громкость линейного высказывания. Однако при стертой дизартрии вследствие минимальной мозговой дисфункции и негрубого нарушения иннервации мышц речевого аппарата физиологические механизмы дыхания претерпевают стойкие патологические изменения. Несформированность правильного выдоха влечет за собой стойкие дефекты звукопроизношения и просодической стороны речи, что препятствует полноценной коммуникации и успешной социализации ребенка в инклюзивной среде. Это обусловливает высокую научно-практическую значимость разработки и систематизации методов логопедического воздействия по формированию речевого дыхания у данной группы детей.

Патогенез нарушений дыхания при стертой форме дизартрии тесно связан с изменением мышечного тонуса (дистония, спастичность или гипотония) дыхательной мускулатуры, межреберных мышц и диафрагмы. По результатам исследований И. Ю. Мурашовой, Л. В. Лопатиной и других исследователей, для старших дошкольников с данной патологией характерны следующие особенности:

- *поверхностный характер физиологического дыхания*: преобладает нерациональный верхнереберный (клавикулярный) тип, сопровождающийся компенсаторным приподниманием плечевого пояса на вдохе;

- *асинхронность процессов*: отсутствует четкая координация между вдохом и выдохом, отмечаются неконтролируемые задержки дыхания или судорожные доборы воздуха посреди фразы;

- *слабость воздушной струи*: выдыхаемая струя воздуха является рассеянной, укороченной и недостаточно форсированной, что делает невозможным правильное произнесение длительных щелевых и сонорных звуков;

- *трудности дифференциации*: дети не способны изолированно контролировать ротовой и носовой выдохи;

- *фонация на вдохе*: в отдельных случаях из-за истощения запаса воздуха к концу фразы ребенок начинает договаривать слова на фазе вдоха, что искажает тембро-ритмические характеристики речи.

С целью изучения исходного уровня сформированности речевого дыхания на базе дошкольного образовательного учреждения было проведено диагностическое исследование, в котором приняли участие 15 воспитанников старшего дошкольного возраста (5–6 лет) с заключением ПМПК «ТНР. Стертая форма дизартрии».

Диагностический комплекс включал в себя четыре блока тестовых заданий (по методикам Е. Ф. Архиповой и Г. В. Чиркиной): оценка типа и объема физиологического дыхания в покое; оценка направления, силы и длительности неречевой воздушной струи (упражнения «Фокус», «Вертушка»); оценка параметров ротового и носового выдоха: оценка фонационного (речевого) выдоха при произнесении изолированных гласных, слоговых рядов и фраз.

Анализ результатов констатирующего эксперимента показал, что у *73,3*% испытуемых преобладает верхнегрудной тип дыхания с выраженным подъемом плеч. Слабая, некоординированная воздушная струя зафиксирована у *80*% детей. Длина речевого выдоха на фразном материале у большинства дошкольников не превышала 2–3 слов, после чего следовал резкий, интонационно неоправданный добор воздуха. Полученные данные подтвердили необходимость проведения целенаправленной и поэтапной коррекционной работы.

Логопедическое воздействие по формированию речевого дыхания у старших дошкольников со стертой дизартрией должно носить системный характер и реализовываться поэтапно, от простого к сложному. Нами выделено три основных этапа работы:

1. Подготовительный этап (развитие неречевого дыхания).

Цель этапа – нормализация мышечного тонуса, выработка нижнереберного типа дыхания, увеличение жизненной емкости легких.

Развитие статического дыхания: обучение ребенка делать глубокий вдох носом («надувать животик» без подъема плеч) и длительный плавный выдох ртом в положении лежа, сидя и стоя.

Развитие динамического дыхания: сочетание вдоха и выдоха с движениями рук, корпуса и головы (элементы дыхательной гимнастики А. Н. Стрельниковой).

Дифференциация ротового и носового выдоха: выполнение упражнений по схеме «вдох носом – выдох ртом», «вдох ртом – выдох носом», «вдох носом – выдох одной ноздрей».

2. Основной этап (формирование направленной воздушной струи и фонационного выдоха).

Цель этапа – развитие силы, длительности и целенаправленности выдоха, подключение голосового компонента.

Формирование направленной воздушной струи: использование игровых приемов («Загони мяч в ворота», «Листопад», «Султанчики») с контролем положения языка (широкий язык на нижней губе) для создания правильной артикуляционной позиции.

Развитие фонационного выдоха: плавное произнесение гласных звуков и их сочетаний на одном выдохе (А, У, О, АУ, УА) с постепенным увеличением времени звучания от 3 до 7 секунд. Дальнейшее подключение согласных звуков, требующих сильного выдоха (Ф, Ш, С).

3. Заключительный этап (автоматизация речевого дыхания в связной речи).

Цель этапа – интеграция сформированного навыка правильного распределения выдоха в самостоятельную речевую деятельность.

Слоговой и словесный уровень: произнесение на одном выдохе цепочек слогов с изменением ударения и темпа, а затем слов разной слоговой структуры.

Фразный уровень: чтение стихотворных строк, пословиц и скороговорок с четким соблюдением пауз. Обучение ребенка производить добор воздуха исключительно на границах синтагм (смысловых отрезков фраз).

Диалогическая и монологическая речь: закрепление навыка в сюжетно-ролевых играх, пересказах коротких текстов и при составлении рассказов по картине.

Все упражнения проводились в игровой форме, исключающей переутомление ребенка и возникновение гипервентиляции легких. Продолжительность дыхательных упражнений составляла не более 3–5 минут за одно занятие.

Формирование речевого дыхания у старших дошкольников со стертой формой дизартрии является неотъемлемым и базисным компонентом всей системы логопедической коррекции. Нарушения дыхательной функции при данной патологии имеют стойкую органическую природу и требуют дифференцированного подхода.

Реализация предложенной поэтапной системы работы (от нормализации физиологического дыхания до контроля выдоха в связном высказывании) позволяет не только развить объем легких и силу воздушной струи, но и создает прочный фундамент для исправления дефектов звукопроизношения, улучшения интонационной выразительности и успешной адаптации детей с ООП в инклюзивных группах ДОО.

Список литературы

1. Архипова Е.Ф. Стертая дизартрия у детей / Е.Ф. Архипова. – М.: АСТ: Астрель, 2006. – 319 с.

2. Лопатина Л.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии) / Л.В. Лопатина, Н.В. Серебрякова. – СПб.: СОЮЗ, 2001. – 191 с. EDN SGFAAP

3. Мурашова И.Ю. Развитие речевого дыхания в коррекции дефектов звукопроизношения у старших дошкольников с дизартрией / И.Ю. Мурашова // Научно-методический журнал. – 2023. – №1.

4. Чиркина Г.В. Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений / Г.В. Чиркина. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 240 с.

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

ТЕХНОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ НА ЭТАПЕ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА (РАС) К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аннотация: *в статье описаны составляющие совместной работы педагогов общеобразовательной школы в приобретении профессиональных навыков адаптации детей с расстройством аутистического спектра (РАС) к освоению образовательных программ, сформированы этапы педагогического сопровождение детей с индивидуальными особенностями развития, сформирована актуальность взаимодействия родителей педагогов и детей в приобретении навыков адаптации детей с РАС к образовательному процессу в общеобразовательной организации.*

Ключевые слова: *технология, этапы, адаптация, педагогическая работа, расстройства аутистического спектра, навыки, адаптированная образовательная программа, стереотипия поведение, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, общеобразовательное учреждение.*

Основной задачей педагогического наблюдения и сопровождения детей с РАС является обеспечение доступного, качественного развития и освоения образовательных программ с учетом индивидуальных возможностей детей, а также формирование адаптивных социальных качеств ребёнка с особенностями развития. В статье 79 «Организация получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья» Закона Российской Федерации от 29.12.2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» говорится о том, что в образовательных организациях, осуществляющих обучение лиц с ограниченными возможностями здоровья, создаются специальные условия для получения образования [1].

Ступень развития ребёнка – это переход из привычной среды, а именно – дошкольного звена, в начальную школу. Переход из одного уровня образовательной ступени на другой уровень сопровождается у всех участников образовательного процесса определенного рода тревогами и опасениями за то, как пройдут дети, родители, сами педагоги период, который связан со сменой окружающей обстановки, а также освоением образовательных программ. У особенных детей происходят изменения психологического, психического и учебного характера.

Трудности в адаптации к новой среде и освоению образовательных программ связанны с особенностью и течением заболевания, сложной системой восприятия окружающего мира детьми с РАС. Вспышки агрессии, плача, нервозности, местами повышение тревожности, как будто уводят учителей и учеников от намеченных целей. В этот непростой для всех период «привыкания» к новым условиям коммуницирования в педагогической среде, необходимо выстроить психолого-педагогическую поддержку на основе системного подхода, который включает в себя работу специалистов и родителей, административно – управленческого персонала и медицинского персонала образовательного учреждения. Обмен опытом между учреждениями социальной адаптации, реабилитации, организациями, которые ведут просветительно- агитационную работу, волонтерскими структурами полезен и необходим для всех участников образовательного процесса, форма собственности таких учреждений не играет значения – важную роль осуществляют активные коммуникации и стремление привести ребенка пролонгированному и стойкому результату, а именно педагогической адаптации детей с РАС к школе, доверию к окружающим и уменьшения страха перед новой средой, людьми в ней.

Известно, что расстройства аутистического спектра проявляются в разнообразных формах, при различных уровнях интеллектуального и речевого развития. В настоящее время остро стоит вопрос об внедрение эффективных технологий сопровождения, обучения и воспитания детей с таким сложным состоянием, как РАС.

«По оценкам Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), к 2026 году распространённость расстройств аутистического спектра (РАС) в мире составит *1 из 100 детей* и *1 из 127 человек* в общей популяции. Это означает, что в мире насчитывается *около 61–80 миллионов человек* с РАС. Показатели сильно варьируются в разных странах. Это связано с различиями в диагностических критериях, методах сбора статистики и уровне осведомлённости об аутизме. Мировые тенденции отчётливо заявляют, что количество выявленных случаев неуклонно растёт. Если в 1990 году диагноз ставили 1 из 1600 детей, то к 2026 году, по разным оценкам – он встречается уже у 1 из 100» [2].

«Аутизм» рассматривается как группа синдромов разного происхождения, характеризующихся нарушением социального взаимодействия и общения, стереотипным поведением, среди которых выделяется синдром Каннера (ранний детский аутизм), атипичный аутизм, синдром Ретта, синдром Аспергера и др.» [3].

В коррекционных образовательных учреждениях и общеобразовательных учреждениях, как правило, находятся дети с установленным диагнозом РАС и дети, которые в своем поведении проявляют аутистические черты, но диагноз им не установлен.

При сходстве поведенческих проявлений – компенсаторные возможности каждого ребенка индивидуальны и зависят от разных факторов. Для педагогов важно понимать, с каким состоянием ребенка им предстоит столкнуться и работать. Особую роль играют степени органического поражения центральной нервной системы (ЦНС), тяжести коммуникативного барьера и коррекционно-средовых условий обучения и воспитания.

В связи с этим на этапе перехода к освоению программ следующей ступени образования педагогами собирается и оптимизируется вся возможная информация о состоянии и степени проявления негативного поведения ребенка, которое может затянуть процессы психолого – педагогического сопровождения адаптации и неблаготворно влиять на уровень успеваемости.

Термин – «педагогическая технология», представляет собой специальный набор форм, методов, способов, приёмов обучения и воспитательных средств, системно используемых в образовательном процессе на основе декларируемых психолого-педагогических установок, приводящий к достижению прогнозируемого образовательного результата с допустимой нормой отклонения.

При построении технологии педагогической работы необходимо учитывать морально-психологическую устойчивость педагогов, которые работают в классах с детьми с РАС, способность педагогов проявлять гибкость и эмпатию, умение поддерживать устойчивую обратную связь с родителями, что помогает «сгладить» адаптацию детей, перешедших на новую образовательную ступень в образовательной организации.

Важность организационной структуры и взаимодействия администрации образовательного учреждения с отделами, подразделениями внутри школы невозможно переоценить, так как осуществляющая обучение лиц с ограниченными возможностями здоровья образовательная организация по законодательству принимает на себя особую ответственность, а именно создаёт специальные условия для получения образования. Воспитанники с особенностью развития, а также поражениями центральной нервной системы не всегда бывают предсказуемы в своём поведении, могут иметь проблемами связанные с приемом пищи в школьной столовой и на перемене, испытывать трудности с процессами жевания, глотания, а также их заболевание может быть связано с эпилепсией и прочими опасными для их жизни и здоровьем проявлениями. В связи с повышенными факторами риска пребывания в образовательной организации и получением образования особенными детьми администрации

образовательного учреждения необходимо учитывать нахождение медицинского работника на весь период пребывания детей с РАС в школе.

Административно – управленческому персоналу и руководителям учреждения необходимо с высокой степенью ответственности осознавать, что обучение воспитанников с особенностями в развитии в стенах общеобразовательного учреждения, означает, что на базе общеобразовательного учреждения должна быть сформирована образовательная среда, в которой дети с РАС могут безопасно для своего здоровья, а также здоровья нормотипичных учеников, перемещаться по образовательной организации, территории, иметь возможность проявлять себя, ощущать себя в безопасности.

В рамках наблюдения за воспитанниками в общеобразовательном учреждении, которая осуществляет подготовку детей по адаптированным общеобразовательным программам сформированы этапы прохождения детьми и педагогами ступеней адаптации детей с РАС к общеобразовательному процессу:

I этап – Динамическое наблюдение.

Выявление и оценка того, как ребёнок чувствует себя, что провоцирует негативное поведение, на каких уроках он больше «включен» в педагогическую деятельность. Оценивается, как «усваивается» учебный план, на сколько понимает информацию на устных уроках, оценка того, что требуется изменить для более скорого течения адаптационных процессов.

II этап – Диагностический период.

Включает в себя оценку усвоенной программы первого триместра. Этап можно охарактеризовать, как к*ризисный этап (приспособленческий).* Здесь работа выстроена по построению программы обучения, с учетом границы «достаточного и минимального» уровней. Особенное внимание, как на первом, так и на втором этапах уделяется адаптации к новым условиям: новый классный руководитель и воспитатель, кабинетная система, большое количество педагогов, вхождение в школьный социум.

III этап – Этап восстановления и интеграции (первое полугодие).

Этап предполагает включение детей с РАС в разные виды деятельности, в том числе, во внеурочную. Процесс происходит так же постепенно и согласованно со всеми педагогами. Форсировать выбор деятельности и темп её освоения не всегда получается из-за особенностей психики детей. При обучении и сопровождении детей педагоги готовы к выбору тех приемов, которые учитывают обратную связь от детей, степень освоения ими учебного материала.

IV этап – Стабилизация (адаптация).

Лучшим показателем этапа является, понимание педагогами и родителями первых ощущений детей в безопасности в новой образовательной среде, предсказуемость среды, появляется взаимная лёгкость и снижается тревожность.

Формирование учебного стереотипа у ученика с РАС происходит последовательно.

Таким образом, можно сделать вывод, что реализация технологии педагогического сопровождения детей с РАС на различный возрастных и временных этапах, обуславливает поиск подходов к созданию и модернизации оптимальной образовательной среды, в которой ребенку комфортно учиться и развиваться, посредствам чётко выстроенной модели педагогического сопровождения адаптации детей с РАС, при совокупности подходов удаётся нивелировать негативные проявления симптомов заболеваний и состояний учеников.

РАС представляет собой спектр нарушений развития, при котором социальная коммуникация, поведение, сенсорная регуляция и адаптивные навыки формируются неравномерно. Понятие РАС включает клиническую характеристику, но в образовательной практике оно раскрывается через конкретные трудности ребенка: принятие новой среды, понимание инструкции, переключение между действиями, контакт со сверстниками, перенос навыка и реакцию на сенсорную нагрузку. Поэтому педагогическая работа начинается не с общего представления об аутизме, а с наблюдения за индивидуальным профилем ребенка.

Особенности РАС требуют специальных условий получения образования, но эти условия не сводятся к формальному статусу обучающегося с ограниченными возможностями здоровья. Ребенку необходимы предсказуемая среда, адаптированные материалы, согласованные требования взрослых, постепенное включение в школьные ситуации, связь педагогов с родителями и участие специалистов.

Этапность не заменяет индивидуальную программу, но делает работу педагогов более эффективной. На первом этапе школа получает информацию о том, как ребенок воспринимает среду. На втором этапе эта информация переводится в образовательные решения. На третьем этапе ребенок постепенно осваивает новые формы участия. На четвертом этапе поддержка становится устойчивой, а не ситуативной реакцией на трудности.

Важным фактором в построении технологии адаптации детей с РАС в школе принято считать активное сотрудничество родителей и педагогов, педагогов и медицинский сотрудников, курирующих образовательную организацию, а также участие административно – управленческого персонала образовательного учреждения в становлении воспитанников образовательного учреждения.

Список литературы

1. Закон «Об образовании в Российской Федерации»: Федеральный закон № 273-ФЗ: принят 29.12.2012 г. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

2. Глобальная распространённость аутизма: данные ВОЗ и CDC 2025–2026 гг. Centers for Disease Control and Prevention: Data and Statistics on Autism Spectrum Disorder.

3. World Health Organization: Autism. – URL: https://aspergers.ru/node/625

4. Игнатьева К.В. Особенности диагностики коммуникативной сферы у детей с ранним детским аутизмом / К.В. Игнатьева, О.В. Кухарчук // Комплексный подход к работе с детьми с ранним детским аутизмом и вопросы подготовки специалистов: сборник научных трудов / под ред. О.В Кухарчук, О.И. Сусловой, Л.В. Шиповой. – Саратов: ИЦ «Наука», 2013. – С. 29.

5. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра. Методические рекомендации для педагогов и специалистов / под общ. ред. Н.Я. Семаго. – М.: МГППУ, 2012. – 80 с.

6. Богорад П.Л. Адаптация учебных материалов для обучающихся с расстройствами аутистического спектра: метод. пособие / П.Л. Богорад, О.В. Загуменная, А.В. Хаустов; под общ. ред. А.В. Хаустова. – М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. – 80 с.

7. Примерная образовательная программа для детей с расстройствами аутистического спектра. – URL: https://minobr.gov-murman.ru/files/Lows/Gener_edu/OVZ/09.pdf?ysclid=mobj74u555876371689

8. Маньшина О.В. Технология педагогической работы на этапе адаптации детей с РАС к условиям средней школы / О.В. Маньшина, Н.Г. Хурчак. – URL: https://autism-frc.ru/ckeditor_assets/attachments/1924/sbornik_full_1.pdf

Горюнова Екатерина Сергеевна
магистрант
Научный руководитель
Селезнева Юлия Анатольевна
канд. психол. наук, доцент, директор Института детства

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

ПОНЯТИЕ И ОСОБЕННОСТИ РАССТРОЙСТВА АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация: *в статье рассмотрены понятие и особенности расстройства аутистического спектра (далее – РАС) как неоднородного нарушения развития, влияющего на социальную коммуникацию, поведение, сенсорную регуляцию и адаптацию ребенка к образовательной среде. Раскрыты клинические и психолого-педагогические признаки РАС, показана связь между медицинским заключением, специальными условиями получения образования и практической работой педагогов на этапе перехода ребенка в начальную школу. Отдельное внимание уделено трудностям восприятия новой среды, изменению режима, взаимодействию со сверстниками, выполнению учебных инструкций и формированию устойчивого учебного стереотипа. В статье обоснована роль динамического наблюдения, диагностического периода, постепенной интеграции и стабилизации как последовательных этапов сопровождения ребенка с РАС. Сделан вывод о том, что раскрытие понятия РАС требует учета не только диагностических критериев, но и тех образовательных условий, при которых ребенок сохраняет доступ к обучению, безопасности и социальному участию.*

Ключевые слова: *расстройство аутистического спектра, РАС, аутизм, дети с ограниченными возможностями здоровья, социальная коммуникация, стереотипное поведение, сенсорные особенности, адаптация, образовательная среда.*

«Расстройство аутистического спектра (далее – РАС) в клинических рекомендациях Минздрава РФ определяется через устойчивые нарушения социального взаимодействия и коммуникации, а также через ограниченные, повторяющиеся формы поведения, интересов или активности» [1, с. 6, 11].

Термин «спектр» имеет принципиальное значение: он не сводит детей к одному типу поведения, а указывает на широкую вариативность речевого развития, интеллекта, сенсорной чувствительности, самостоятельности и адаптивных навыков.

Педагогическая практика сталкивается не с абстрактным диагнозом, а с конкретным ребенком, который по-разному реагирует на речь взрослого, шум в классе, смену кабинета, новый режим дня, групповое задание и контакт со сверстниками. Поэтому раскрытие понятия РАС невозможно ограничить только медицинским описанием. Для образовательной организации важны признаки, которые влияют на освоение программы, безопасность ребенка, взаимодействие с классом и потребность в специальных условиях обучения.

Нормативная основа такого подхода закреплена в статье 79 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»: обучающимся с ограниченными возможностями здоровья должны создаваться специальные условия для получения образования [2]. В отношении детей с РАС эти условия включают адаптированную образовательную программу, специальные методы обучения, технические и дидактические средства, психолого-педагогическую помощь, доступную среду и согласованное участие специалистов.

«В отечественной психолого-педагогической литературе аутизм рассматривается как группа состояний разного происхождения, объединенных нарушением социального взаимодействия, коммуникации и своеобразием поведения. О.А. Подольская и И.В. Яковлева

относят к аутистическому спектру различные клинические варианты, включая ранний детский аутизм, атипичный аутизм, синдром Аспергера и другие состояния, при которых степень речевых, интеллектуальных и поведенческих нарушений может существенно различаться» [3, с. 7–14]. Такой подход важен для школы: одинаковый диагноз не означает одинакового образовательного маршрута.

«Методические рекомендации для педагогов под редакцией Н.Я. Семаго подчеркивают, что ребенок с РАС нуждается не только в коррекционных занятиях, но и в предсказуемой организации всего образовательного процесса» [4, с. 8–15]. Эта позиция переводит понятие РАС из узкой диагностической категории в практическую задачу школы: педагог должен понимать, какие особенности поведения связаны с расстройством, а какие являются реакцией на неподходящую среду, перегрузку или непонятные требования.

«Коммуникативные трудности при РАС проявляются не только в отсутствии или ограниченности речи. Ребенок может говорить, но не использовать речь для диалога, не понимать переносный смысл, не реагировать на невербальные сигналы, избегать совместного внимания или поддерживать разговор только в рамках узкого интереса» К.В. Игнатьева и О.В. Кухарчук связывают диагностику коммуникативной сферы у детей с ранним детским аутизмом с оценкой понимания обращенной речи, инициативы контакта, способов просьбы и реакции на партнера [5, с. 29]. Для начальной школы эти признаки становятся причиной трудностей при фронтальной инструкции, парной работе и свободном общении на перемене.

Поведенческие особенности РАС выражаются в стереотипных действиях, стремлении к постоянству, повторяющихся интересах и болезненной реакции на резкую смену ситуации. В классе это может проявляться отказом переходить к новому заданию, тревогой при изменении расписания, вспышкой плача или агрессии после неожиданного запрета, уходом из кабинета, застреванием на одном способе выполнения задания. Эти реакции не всегда являются непослушанием. Чаще они показывают, что ребенок не успел понять изменение ситуации или не имеет доступного способа сообщить о перегрузке.

Сенсорные особенности также входят в практическое содержание понятия РАС. Шум, яркий свет, прикосновение, «плотная» посадка, запах еды в столовой, физкультурный зал или звонок могут вызывать у ребенка сильную тревогу и отказ от деятельности. Внешне такая реакция выглядит как каприз, сопротивление или нарушение дисциплины, но ее причина часто связана с особенностями переработки сенсорной информации. Поэтому оценка поведения ребенка с РАС требует анализа условий, в которых это поведение возникает.

Основные особенности РАС и их значение для образовательной практики можно представить через связь клинического признака, школьного проявления и педагогической задачи (табл. 1).

Таблица 1

Особенности РАС и их педагогическое значение

Особенность РАС	Как проявляется в начальной школе	Педагогическое значение
Социально-коммуникативные трудности	Ребенок не поддерживает диалог, не понимает часть невербальных сигналов, отвечает вне ситуации или избегает контакта	Педагогу нужны короткие инструкции, визуальные опоры, проверка понимания и обучение доступным способам, обращения за помощью коллег
Повторяющееся поведение и стремление к постоянству	Смена задания, кабинета, учителя или порядка действий вызывает тревогу, протест, плач, агрессию или уход от деятельности	Режим дня должен быть предсказуемым, а изменения заранее объясняются через расписание, карточки, социальные истории или поэтапную инструкцию

Окончание таблицы 1

Особенность РАС	Как проявляется в начальной школе	Педагогическое значение
Сенсорная чувствительность	Шум, свет, прикосновения, запахи и скопление детей могут приводить к перегрузке и отказу от работы	Образовательная среда требует зон снижения нагрузки, возможности паузы, спокойного места и учета индивидуальных триггеров
Неравномерность развития навыков	Ребенок может успешно выполнять однотипное задание, но не справляться с переносом навыка в новую ситуацию	Оценивать нужно не только знание материала, но и самостоятельность, перенос навыка, устойчивость внимания и способ включения в общее задание

Такая характеристика показывает, что особенности РАС раскрываются через связь медицинского, психологического и педагогического уровней. Диагноз объясняет устойчивый тип нарушений развития, но образовательный результат зависит от того, насколько школа умеет перевести это знание в понятные действия: организовать пространство, снизить перегрузку, адаптировать материалы, согласовать требования педагогов и родителей.

Переход из дошкольного звена в начальную школу становится одним из самых сложных периодов для ребенка с РАС. Меняется помещение, режим, состав взрослых, количество детей, характер требований и длительность учебной нагрузки. Для нормотипичного ребенка такие изменения тоже требуют привыкания, но при РАС они часто усиливают тревожность, стереотипные реакции, избегание контакта и отказ от заданий. Поэтому адаптация не является дополнительной темой, оторванной от понятия РАС. Она показывает, как особенности расстройства проявляются в реальной образовательной ситуации.

В этот период педагогическое наблюдение должно фиксировать не только учебные ошибки, но и условия, при которых ребенок сохраняет спокойствие, включается в деятельность, понимает инструкцию и принимает помощь взрослого. Если ребенок плачет, уходит из класса или проявляет агрессию, педагогическая оценка не должна сводиться к констатации «плохого поведения». Требуется определить, что стало пусковым фактором: шум, новая инструкция, ожидание в очереди, смена деятельности, усталость, голод, прикосновение другого ребенка или невозможность выразить просьбу.

«Адаптация учебных материалов для обучающихся с РАС описана П.Л. Богорад, О.В. Загуменной и А.В. Хаустовым через изменение формы задания, визуальную поддержку, снижение лишних стимулов, разбиение инструкции на шаги и учет индивидуального профиля ребенка» [6, с. 12–28]. Эти приемы не отменяют образовательную программу, а делают ее доступной для ребенка, который иначе может не включиться в обучение из-за перегрузки или непонимания формы предъявления материала.

Примерная адаптированная образовательная программа для детей с РАС также исходит из необходимости специальных условий: структурированной среды, индивидуального темпа, коррекции коммуникативных трудностей, развития жизненных компетенций и формирования социального взаимодействия [7]. В таком понимании особенности РАС не ограничиваются перечнем симптомов. Они задают требования к среде, в которой ребенок учится.

Отечественный мониторинг включения детей с РАС в систему общего образования показывает, что проблема имеет не только клинический, но и организационный характер. А.В. Хаустов и М.А. Шумских связывают сопровождение обучающихся с РАС с доступностью специальных условий, кадровой подготовкой и выстраиванием маршрута в образовательной организации [8, с. 5–17]. В более поздней работе А.В. Хаустов, М.А. Шумских, Е.В. Разухина, Е.В. Хилькевич, Г.В. Дон и М.А. Задорожная выделяют региональную неоднородность помощи, дефицит специалистов и слабую преемственность между уровнями образования [9, с. 30–43]. Эти данные уместны именно в практическом раскрытии понятия

РАС: особенности ребенка требуют не разового решения, а устойчивой системы поддержки [9].

«Комплексный подход к сопровождению ребенка с РАС показан Н.А. Пахтусовой, В.А. Акмаевым и О.С. Некрасовой на клиническом случае, где результат связан с участием нейропсихолога, дефектолога, логопеда, поведенческого специалиста и семьи» [10, с. 42–49]. Для образовательной практики такой пример важен тем, что педагог не должен оставаться единственным специалистом, который объясняет все поведенческие трудности ребенка. Медицинская информация, психолого-педагогическая диагностика и школьный план помощи должны быть связаны между собой.

С учетом этих положений этапы педагогической работы при переходе ребенка с РАС в начальную школу можно представить как последовательность наблюдения, диагностики, постепенного включения и стабилизации (табл. 2).

Таблица 2

Этапы педагогической работы при адаптации ребенка с РАС в начальной школе

Этап	Содержание работы	Практический результат
Динамическое наблюдение		Определяются сильные стороны, трудные ситуации, сенсорные триггеры и условия, при которых ребенок включается в работу
Диагностический период	Оценивается понимание программы, уровень самостоятельности, коммуникативные способы, поведенческие трудности и границы доступной нагрузки	Формируется реалистичный образовательный маршрут, уточняются адаптации заданий и объем помощи взрослого
Восстановление и интеграция	Ребенок постепенно включается в уроки, внеурочную деятельность и школьное общение с учетом темпа привыкания и обратной связи от специалистов и родителей	Снижается тревожность, расширяется участие в общей деятельности, закрепляются приемлемые способы просьбы, отказа и переключения
Стабилизация	Поддерживается предсказуемая среда, единые требования педагогов, регулярная связь с семьей и корректировка помощи по динамике навыков	Формируется учебный стереотип, повышается безопасность, ребенок лучше переносит режим школы и сохраняет доступ к обучению

Этапность не заменяет индивидуальную программу, но делает работу педагогов более понятной. На первом этапе школа получает информацию о том, как ребенок воспринимает среду. На втором этапе эта информация переводится в образовательные решения. На третьем этапе ребенок постепенно осваивает новые формы участия. На четвертом этапе поддержка становится устойчивой, а не ситуативной реакцией на трудности.

Работа педагогов требует морально-психологической устойчивости, гибкости и постоянной связи с семьей. Родители знают привычные способы успокоения ребенка, его сенсорные ограничения, пищевые особенности, любимые темы, реакции на запрет и признаки перегрузки. Педагог видит ребенка в группе, в учебной ситуации и в контакте со сверстниками. Если эти сведения не объединяются, школа получает фрагментарное представление о ребенке и чаще реагирует уже на кризисное поведение.

Администрация образовательной организации отвечает за среду, в которой ребенок с РАС может безопасно перемещаться, получать помощь и не становиться источником постоянного напряжения для класса. Это не означает изоляцию ребенка. Речь идет о понятном

расписании, доступных маршрутах внутри школы, подготовленных педагогах, согласованной системе требований, возможности короткой паузы, сопровождении в сложных зонах и внимании к состояниям, которые могут быть связаны с сопутствующими нарушениями здоровья.

«Педагогические технологии при РАС не должны пониматься как набор разрозненных приемов. Технология возникает там, где есть цель, последовательность действий, распределение ролей и критерии наблюдения. Е.В. Шмелева, Е.Ю. Давыдова, С.А. Тюшкевич, Е.Ф. Шведовский и А.В. Хаустов описывают организацию тьюторского сопровождения через адаптацию, подсказки, функциональную коммуникацию и снижение нежелательного поведения» [11, с. 3–16]. Этот материал уместен не как замена теме статьи, а как пример того, как особенности РАС требуют структурированной педагогической помощи.

Измеримость навыков позволяет избежать формального сопровождения. Диагностический инструмент «Компас тьютора», представленный Е.В. Шмелевой, Е.Ю. Давыдовой, У.А. Мамохиной, О.В. Загуменной, Д.В. Давыдовым и А.В. Хаустовым, направлен на оценку участия в группе, понимания инструкции, самостоятельности, коммуникации и адаптивного поведения [12, с. 31–40]. Для темы понятия и особенностей РАС этот подход важен тем, что фиксирует реальные проявления расстройства в учебной деятельности, а не заменяет их общими характеристиками.

Таким образом, РАС представляет собой спектр нарушений развития, при котором социальная коммуникация, поведение, сенсорная регуляция и адаптивные навыки формируются неравномерно. Понятие РАС включает клиническую характеристику, но в образовательной практике оно раскрывается через конкретные трудности ребенка: принятие новой среды, понимание инструкции, переключение между действиями, контакт со сверстниками, перенос навыка и реакцию на сенсорную нагрузку. Поэтому педагогическая работа начинается не с общего представления об аутизме, а с наблюдения за индивидуальным профилем ребенка.

Особенности РАС требуют специальных условий получения образования, но эти условия не сводятся к формальному статусу обучающегося с ограниченными возможностями здоровья. Ребенку необходимы предсказуемая среда, адаптированные материалы, согласованные требования взрослых, постепенное включение в школьные ситуации, связь педагогов с родителями и участие специалистов. Такой подход позволяет рассматривать РАС одновременно как клиническое понятие и как практическую педагогическую задачу, от решения которой зависит безопасность, обучение и социальное участие ребенка в начальной школе.

Список литературы

1. Расстройства аутистического спектра: клинические рекомендации. – М., 2024. – 62 с. – URL: https://cr.minzdrav.gov.ru/view-cr/594_3 (дата обращения: 24.05.2026).

2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 24.05.2026).

3. Подольская О.А. Ранний детский аутизм: особенности и коррекция: учеб. пособие / О.А. Подольская, И.В. Яковлева. – Елец: ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина», 2020. – 83 с. EDN OYAVBE

4. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра: методические рекомендации для педагогов и специалистов / под общ. ред. Н.Я. Семаго. – М.: МГППУ, 2012. – 80 с.

5. Игнатьева К.В. Особенности диагностики коммуникативной сферы у детей с ранним детским аутизмом / К.В. Игнатьева, О.В. Кухарчук // Комплексный подход к работе с детьми с ранним детским аутизмом и вопросы подготовки специалистов: сб. науч. тр. / под ред. О.В. Кухарчук, О.И. Сусловой, Л.В. Шиповой. – Саратов: Наука, 2013. – С. 29.

6. Богорад П.Л. Адаптация учебных материалов для обучающихся с расстройствами аутистического спектра: метод. пособие / П.Л. Богорад, О.В. Загуменная, А.В. Хаустов; под общ. ред. А.В. Хаустова. – М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. – 80 с.

7. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра. – URL: https://minobr.gov-murman.ru/files/Lows/Gener_edu/OVZ/09.pdf (дата обращения: 24.05.2026).

8. Хаустов А.В. Тенденции включения детей с РАС в систему общего образования: результаты Всероссийского мониторинга / А.В. Хаустов, М.А. Шумских // Аутизм и нарушения развития. – 2023. – Т. 21. №3. – С. 5–17. – DOI: 10.17759/autdd.2023210301. EDN NCOVDF

9. Хаустов А.В. Становление системы образования и психолого-педагогического сопровождения обучающихся с РАС в России на современном этапе / А.В. Хаустов, М.А. Шумских, Е.В. Разухина [и др.] // Аутизм и нарушения развития. – 2025. – Т. 23. №3. – С. 30–43. – DOI: 10.17759/autdd.2025230304. EDN KXIBKC

10. Пахтусова Н.А. Комплексный подход в сопровождении ребенка с расстройством аутистического спектра на примере клинического случая / Н.А. Пахтусова, В.А. Акмаев, О.С. Некрасова // Аутизм и нарушения развития. – 2023. – Т. 21. №2. – С. 42–49. – DOI: 10.17759/autdd.2023210206. EDN HZHNQY

11. Шмелева Е.В. Организация тьюторского сопровождения учебного процесса младших школьников с РАС. Технология «Классный тьютор» / Е.В. Шмелева, Е.Ю. Давыдова, С.А. Тюшкевич [и др.] // Аутизм и нарушения развития. – 2022. – Т. 20. №4. – С. 3–16. – DOI: 10.17759/autdd.2022200401. EDN IDQLCB

12. Оценка навыков младших школьников с РАС. Диагностический инструмент «Компас тьютора». Часть 1 / Е.В. Шмелева, Е.Ю. Давыдова, У.А. Мамохина [и др.] // Аутизм и нарушения развития. – 2024. – Т. 22. №4. – С. 31–40. – DOI: 10.17759/autdd.2024220404. EDN OIDLHE

Дмитриева Елена Васильевна
студентка
Научный руководитель
Романова Юлия Владимировна
канд. пед. наук, доцент, доцент

ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского»
г. Липецк, Липецкая область

DOI 10.31483/r-166945

СОВРЕМЕННЫЕ МОДЕЛИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ НА ОСНОВЕ ИДЕЙ Л.С. ВЫГОТСКОГО

Аннотация: *в статье анализируется концепция зоны ближайшего развития (ЗБР), разработанная Л.С. Выготским, и её значение для современной практики психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Раскрывается суть ЗБР не как простого разрыва между актуальным и потенциальным уровнями развития, а как механизма формирования высших психических функций в процессе культурно организованного взаимодействия ребёнка со взрослым. Описываются современные российские модели сопровождения детей с ОВЗ (тьюторское, консультативно-методическое, междисциплинарное командное, модель «равный – равному»), их особенности и эффективность. Особое внимание уделяется роли семьи и проблемам гиперопеки или эмоционального отвержения.*

Ключевые слова: *зона ближайшего развития, дети с ограниченными возможностями здоровья, ОВЗ, психолого-педагогическое сопровождение, функции взрослого в развитии ребёнка, инклюзивное образование, тьюторское сопровождение, междисциплинарная команда, компенсаторное развитие.*

Идея зоны ближайшего развития, сформулированная Выготским в конце 1920-х годов, радикально изменила представления о природе психического развития ребёнка. Речь идёт не просто о констатации разрыва между актуальным и потенциальным уровнями развития, – хотя в отечественной педагогической традиции именно так нередко трактуют эту концепцию. Принципиальным здесь оказывается положение о том, что высшие психические

функции формируются исключительно в совместной деятельности, в условиях культурно организованного взаимодействия.

Традиционное понимание роли взрослого в образовании ребёнка с ОВЗ сводилось преимущественно к трансляции знаний и формированию навыков. Однако в логике культурно-исторической концепции функции взрослого оказываются значительно сложнее и многослойнее.

Функции, реализуемые взрослым в зоне ближайшего развития ребёнка с ОВЗ.

Первая – функция носителя культурных образцов. Взрослый демонстрирует способы действия, предоставляет эталоны, задаёт нормативные ориентиры. Для ребёнка с нарушениями интеллекта это может быть показ алгоритма бытового действия. Для ребёнка с расстройством аутистического спектра – экспликация скрытых правил социального взаимодействия.

Вторая функция – организация совместной деятельности с постепенной передачей инициативы ребёнку. Принципиально важна динамика: на начальных этапах взрослый берёт на себя максимальную долю активности, затем – по мере освоения операций ребёнком – уменьшает свою роль, переходя от непосредственного участия к контролю, от контроля к консультированию. По данным лонгитюдного исследования Самсоновой Е.В., охватившего 187 младших школьников с тяжёлыми нарушениями речи [5, с. 300], темп передачи функций от взрослого к ребёнку критически влиял на формирование учебной самостоятельности: слишком быстрый отказ от помощи приводил к распаду деятельности, слишком медленный – к выученной беспомощности.

Третья функция – создание системы опор и средств, компенсирующих ограничения. Выготский называл это «обходными путями развития». Взрослый не просто помогает ребёнку выполнить задание, а проектирует такую структуру задачи и такой набор вспомогательных средств, которые делают задачу доступной при имеющемся уровне развития. Для не слышащего ребёнка – это визуализация речи через жестовый язык или дактиль. Для ребёнка с ДЦП, имеющего ограничения манипулятивной функции, – это адаптированные инструменты и приспособления, позволяющие реализовать замысел действия.

Четвёртая функция – эмоциональная поддержка и создание мотивационного контекста. Ребёнок с ОВЗ нередко сталкивается с повторяющимися неудачами, формирующими негативную самооценку и отказ от активности. Взрослый создаёт ситуацию успеха, поддерживает даже минимальные достижения, превращает процесс преодоления трудностей в эмоционально окрашенное взаимодействие.

Пятая функция взрослого – речевое опосредование деятельности ребёнка. Взрослый не просто действует вместе с ребёнком, он проговаривает логику действий, вербализует скрытые связи, превращает внешние операции во внутренний план через слово. Для ребёнка с интеллектуальными нарушениями такая речевая поддержка становится механизмом формирования осознанности действия, перехода от импульсивного реагирования к произвольной регуляции.

Наконец, шестая функция, которую выделяет в своих работах Лубовский В.И. [3, с. 35], – диагностическая. Взрослый постоянно отслеживает, на каком этапе освоения деятельности находится ребёнок, какая помощь сейчас необходима, когда следует усложнить задачу, а когда – вернуться к более простым формам. Это предполагает владение методами качественной оценки развития, способность видеть «симптомы» зоны ближайшего развития в текущем поведении ребёнка.

В российской практике последних пяти лет сложилось несколько организационных моделей сопровождения детей с ОВЗ, различающихся по степени участия взрослого, по структуре взаимодействия специалистов, по соотношению индивидуальной и групповой работы.

Модель тьюторского сопровождения предполагает персонального наставника, работающего с ребёнком в режиме постоянного присутствия в образовательном процессе. Тьютор выступает как посредник между ребёнком и средой, адаптирующий требования учителя, организующий коммуникацию с одноклассниками, структурирующий учебное пространство.

Согласно анализу Ковалёвой А.А., выполненному на материале 94 московских школ [2, с. 180], эта модель показывает высокую эффективность для детей с расстройствами аутистического спектра и тяжёлыми множественными нарушениями развития.

Модель консультативно-методического сопровождения, напротив, минимизирует непосредственное участие специалиста в образовательном процессе. Дефектолог, логопед, психолог работают с ребёнком на индивидуальных или групповых коррекционных занятиях, а основную образовательную нагрузку несёт обычный учитель, получающий от специалистов рекомендации по адаптации программы и методов работы.

Третья модель – междисциплинарного команды сопровождения – предполагает регулярное взаимодействие всех специалистов, работающих с ребёнком: учителя, дефектолога, логопеда, психолога, социального педагога, при необходимости – медицинских работников. Команда совместно анализирует динамику развития, корректирует индивидуальную программу, распределяет зоны ответственности. Шматко Н.Д. и Малофеев Н.Н., анализируя результаты апробации этой модели в ресурсных классах для детей с РАС, отмечают её высокую эффективность при условии наличия координатора, выстраивающего взаимодействие специалистов [4, с. 140].

Отдельного внимания заслуживает вопрос о роли семьи в организации зоны ближайшего развития. Родители ребёнка с ОВЗ оказываются теми взрослыми, которые проводят с ним максимальное время, – но далеко не всегда они владеют технологиями развивающего взаимодействия. Более того, семейная ситуация часто характеризуется гиперопекой либо, напротив, эмоциональным отвержением. Жигорева М.В., изучавшая детско-родительские отношения в семьях, воспитывающих детей с комплексными нарушениями, выявила устойчивую закономерность: родители склонны либо полностью выполнять действия за ребёнка, либо предъявлять завышенные требования без необходимой поддержки [5, с. 290]. Обе стратегии разрушают зону ближайшего развития.

В последние годы в российской практике получают распространение модели, где взрослый организует зону ближайшего развития не напрямую, а через посредничество более компетентных сверстников. Так называемая модель «равный – равному» предполагает, что одноклассники с нормативным развитием выступают проводниками культурных норм, образцами поведения, партнёрами по совместной деятельности. Взрослый здесь становится «архитектором социальной среды», организующим такие формы взаимодействия детей, которые естественным образом создают развивающие ситуации.

Выготский Л.С. неоднократно подчёркивал: законы развития едины для всех детей, но структура дефекта определяет своеобразие зоны ближайшего развития. Это означает, что роль взрослого, формы его участия, степень структурирования среды должны различаться в зависимости от типа нарушения.

Для детей с нарушениями интеллекта принципиальным становится максимальная конкретизация и пошаговость действий взрослого. Зона ближайшего развития здесь «узкая», переход от совместного действия к самостоятельному требует многократных повторений, постепенного уменьшения помощи. Взрослый выступает как тот, кто разбивает сложное действие на элементарные операции, создаёт внешние опоры для каждого шага, жёстко контролирует последовательность. При этом критически важна положительная эмоциональная окраска взаимодействия, – дети с интеллектуальными нарушениями особенно чувствительны к неуспеху, легко формируется отказ от деятельности [1, с. 200].

Для детей с расстройствами аутистического спектра ключевой проблемой оказывается не столько когнитивный дефицит, сколько нарушение социального взаимодействия, трудности понимания неявных правил коммуникации, сенсорная гиперчувствительность. Важнейшая задача – постепенное расширение репертуара поведения ребёнка, выход за пределы стереотипных действий через организацию таких ситуаций взаимодействия, которые мягко «подталкивают» к новым формам активности.

При нарушениях сенсорных систем (слепота, глухота) роль взрослого заключается в создании «обходных путей развития». Для слепого ребёнка – это формирование компенсаторных способов ориентации через осязание, слух, остаточное зрение; для глухого – через визуальный канал, через жестовую речь, через опору на письменную форму языка. Принципиально, что компенсация строится не как «замена» утраченной функции, а как перестройка всей системы психического развития с опорой на сохранные анализаторы.

Особую группу составляют дети с тяжёлыми множественными нарушениями развития. Здесь зона ближайшего развития может быть чрезвычайно узкой, прогресс – минимальным и медленным. Однако и в этих случаях принцип организации развивающего взаимодействия сохраняется: взрослый не выполняет действия вместо ребёнка, а создаёт условия для максимально возможной собственной активности. Даже если речь идёт о формировании элементарных навыков самообслуживания или базовой коммуникации, – взрослый терпеливо «ждёт» ответа ребёнка, предоставляет время для реакции, поддерживает любые, даже микроскопические проявления инициативы.

Таким образом, концепция зоны ближайшего развития, разработанная Выготским Л.С. почти столетие назад, сохраняет методологическую актуальность для современной практики психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ. Однако её потенциал реализуется далеко не полностью. Массовое внедрение инклюзивного образования в России обнажило дефициты профессиональной подготовки педагогов: большинство учителей общеобразовательных школ не владеют технологиями организации развивающего взаимодействия с детьми, имеющими различные типы нарушений.

Анализ современных моделей сопровождения показывает эффективность работы определяется не столько количеством специалистов или интенсивностью занятий, сколько качеством организации зоны ближайшего развития. Взрослый должен выступать не как «транслятор знаний» или «исправитель дефекта», а как посредник между ребёнком и культурой, архитектор развивающей среды, создатель обходных путей компенсации нарушений.

Принципиальное значение имеет динамика участия взрослого: постепенная передача функций от совместного выполнения к самостоятельности ребёнка, от внешней регуляции к саморегуляции, от непосредственной помощи к консультативной поддержке. Слишком быстрый отказ от поддержки приводит к распаду деятельности; чрезмерная опека формирует выученную беспомощность. Нахождение оптимальной меры участия – это искусство, требующее высокой квалификации и чувствительности педагога к актуальному состоянию ребёнка.

Дальнейшее развитие системы психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ требует решения нескольких задач. Необходима подготовка педагогов массовых школ к работе с детьми с различными типами дизонтогенеза. Должны быть разработаны конкретные технологии организации зоны ближайшего развития для каждого варианта нарушений. Требуется выстраивание системы сопровождения семей, формирование у родителей компетенций развивающего взаимодействия. Наконец, необходим переход от медицинской логики «исправления дефекта» к социально-культурной парадигме создания условий для максимальной самореализации каждого ребёнка.

Список литературы

1. Жигорева М.В. Дети с комплексными нарушениями развития: диагностика и сопровождение / М.В. Жигорева. – М.: Национальный книжный центр, 2023. – 208 с.

2. Психолого-педагогическое сопровождение образования детей с ограниченными возможностями здоровья: монография / М.К. Кириллова, Э.Б. Чиркова, И.Ю. Гинжул [и др.]. – Ижевск: Удмуртский университет, 2022. – 250 с. EDN XDTBYH

3. Ковалёв Е.В. Модели тьюторского сопровождения обучающихся с расстройствами аутистического спектра в условиях инклюзивного образования / Е.В. Ковалёв // Аутизм и нарушения развития. – 2024. – Т. 22. № 1. – С. 31–40. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=63275481 (дата обращения: 17.04.2026).

4. Левченко И.Ю. Психологическое изучение детей с нарушениями развития / И.Ю. Левченко, Н.А. Киселёва. – М.: Национальный книжный центр, 2022. – 152 с.

5. Малофеев Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. Россия / Н.Н. Малофеев. – В 2 ч. Ч. 1. – М.: Просвещение, 2023. – 319 с.

Ежкова Нина Сергеевна
д-р пед. наук, доцент, доцент, профессор
ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
Еремчева Инна Сергеевна
учитель-логопед
ГОУ ТО «Яснополянский комплекс»
д. Ясная Поляна, Тульская область
аспирант
ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ВОСПИТАНИЕ В КОНТЕКСТЕ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА

Аннотация: *в статье раскрываются теоретические основы организации коррекционно-развивающей работы учителя-логопеда с ориентацией на воспитание детей с нарушениями речи. Представлены направления социокультурного развития, описываются отдельные способы включения ценностно-ориентированного содержания в логопедические занятия, отражающие интеграцию логопедической работы с воспитательными и терапевтическими практиками.*

Ключевые слова: *воспитание, коррекционно-развивающая работа, дошкольники с нарушениями речи, профессиональная деятельность учителей-логопедов, логопедические занятия.*

Коррекционно-развивающая работа учителя-логопеда в дошкольной образовательной организации связана с выполнением целого ряда функций таких как диагностическая, развивающая, профилактическая, проектировочная, методическая, и, конечно, воспитывающая. В ходе непосредственно коррекционно-развивающей работы учитель-логопед может воспитывать дошкольников с нарушениями речи в самых разных направлениях. Остановимся на социокультурной направленности воспитания учителя-логопеда. Социокультурное воспитание включает в себя развитие у детей ценностных представлений об окружающем мире, обогащение ценностно-ориентированными формами поведения, проявление эмоционально-ценностного отношения к происходящему в обществе и др. Указанные направления являются основой для определения способов взаимодействия с детьми дошкольного возраста, включая и детей с нарушениями речи.

При проведении работы с дошкольниками с нарушениями речи следует выходить за рамки исключительно коррекционно-развивающей работы, используя технологии воспитания, разные способы воспитывающих воздействий. Необходимо формировать социокультурную среду, интегрирующую коррекционную работу и процесс воспитания; важно создавать атмосферу, которая соединит воедино логопедическую работу и воспитанием, объединяя их в единое целое.

В работах Е.В. Аверьяновой, М.А. Астафьевой, И.А. Емельяновой, О.А. Подольской и др. отмечены особенности развития детей дошкольного возраста с нарушениями речи: в системе ценностей, отмечается, что речевые проблемы у детей могут стать серьезным препятствием на пути к их успешному общению и адаптации в детских коллективах; привести к формированию искаженных представлений о добре и зле, справедливости и ответственности; только через специально организованное общение и взаимодействие дети могут раскрыть свой потенциал в общении и взаимодействии с другими.

Изучение теоретических подходов и практики по проблеме социокультурного воспитания дошкольников с нарушениями речи выявило ряд проблем, связанных с отсутствием системно

выстроенных методических материалов, обеспечивающих эффективность проведения такой работы на логопедических занятиях. Раскрыты лишь отдельные направления, например, включение фольклора в коррекционно-развивающие занятия способствует нравственному воспитанию детей с нарушениями речи (К.Н. Лихачева, П.С. Тищенко, Л.Н. Макарова), реализация нравственно-патриотического воспитания детей с речевыми особенностями через включение нравственно-патриотического компонента в многообразные формы активности дошкольников, взаимодействие взрослых и детей (Н.С. Касаткина, Н.В. Констанц) и др.

Логопедические занятия обладают большим воспитательным потенциалом и, несомненно, на таких занятиях могут успешно решаться задачи социокультурного воспитания дошкольников с особенностями речи. Включая в занятия материал, приобщающий детей к нравственно-духовным ценностям, обогащающий их ценностные представления о красивом и прекрасном, гуманных способах взаимодействия и др., учитель-логопед создает благоприятную базу для социокультурного воспитания детей с речевыми трудностями. Особую роль в этом процессе играет готовность учителя-логопеда вызывать у детей искренние эмоции и переживания, что очень важно в работе по социокультурному воспитанию дошкольников. Через сопереживание, эмпатийность отношений с учителем-логопедом дети постигают ценности социального, природного мира.

Включая в коррекционно-развивающие занятия материал, который направлен на воспитание у детей ценностных представлений и способов действий, учитель-логопед помогает им стать социально активными и открытыми к познанию мира (например, добавление элементов социокультурной направленности в групповые занятия по лексическим темам). При этом учитель-логопед должен не просто рассказывать о том, как устроен мир, функционируют правила жизнедеятельности, а создает ситуации увлекательного путешествия, игры, театрализации, где дети учатся чувствовать красоту, восхищаться великими делами и понимать глубинный смысл труда, знаний, мира и др. В такой работе коррекция речи неразрывно связана с воспитанием души, с погружением в мир общечеловеческих ценностей. Методически важно, чтобы ребёнок не просто использовал позитивные примеры взрослого для подражания, копировал движения, а входил в образ, как бы творил его, отражая личностно-смысловое его содержание. Для этого необходимо создавать и поддерживать атмосферу неподдельной искренности и душевной откровенности, активизирующую субъектную позицию детей в процессе реализации коррекционных задач.

Таким образом, воспитание входит в число важных задач профессиональной деятельности учителя-логопеда. Соединение коррекционно-развивающей работы с социокультурным воспитанием, позволяет достигать весомых результатов не только в коррекции речевых нарушений, но и в личностном развитии детей в целом.

Список литературы

1. Аверьянова Е.В. Ценностные ориентации у детей дошкольного возраста с нарушениями речевого развития и их родителей // Системная психология и социология. – 2012. – №5 (I). – С. 91–96. EDN PABYVD

2. Борисова Е.В. Патриотическое воспитание в коррекционной работе с детьми дошкольного возраста // Социально-гуманитарные знания. – 2010. – №3. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/patrioticheskoe-vospitanie-v-korrektsionnoy-rabote-s-detmi-doshkolnogo-vozrasta (дата обращения: 14.04.2026). EDN MPXDNX

3. Волковская Е.А. Экологическое воспитание дошкольников на логопедических занятиях // Проблемы педагогики. – 2021. – № 2 (53). – С. 51–52. EDN HWPFBS

4. Емельянова И.Д. Особенности формирования представлений об общечеловеческих ценностях у старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья / И.Д. Емельянова, О.А. Подольская // Перспективы науки и образования. – 2020. – №2 (44). – С. 224–239. DOI 10.32744/pse.2020.2.18. EDN ICTQAS

5. Лихачева К.Н. Формирование основ нравственного воспитания у детей старшего дошкольного возраста посредством включения фольклора в коррекционно-развивающей деятельности учителя-логопеда / К.Н. Лихачева, П.С. Тищенко, Л.Н. Макарова // Наука, образование и культура. – 2021. – №5 (60). – С. 59–60. EDN RBGEOR

Ивлиева Ольга Александровна
заместитель директора
Козина Анастасия Александровна
учитель-логопед

МБОУ «Центр образования №39 им. Героя Советского Союза
Алексея Арсентьевича Рогожина»
г. Тула, Тульская область

СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Аннотация: *в статье представлен фундаментальный аналитический обзор специфики профессиональной деятельности воспитателя компенсирующей группы для детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР). Авторы обосновывают междисциплинарный характер работы педагога, интегрирующего общеобразовательные задачи с целенаправленной логопедической коррекцией в рамках реализации Федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования (ФАОП ДО). В работе детально раскрываются психолого-педагогические механизмы создания благоприятного микроклимата, профилактики речевого негативизма и адаптационного стресса у дошкольников с речевой патологией. Особое внимание уделяется жестким требованиям к речевому эталону воспитателя, алгоритмам недирективного исправления аграмматизмов в спонтанной речи и организации предметно-пространственной среды. Доказывается, что именно повседневная деятельность воспитателя обеспечивает автоматизацию речевых навыков и успешную социализацию детей с ТНР.*

Ключевые слова: *тяжелые нарушения речи, ТНР, воспитатель, коррекционно-развивающая среда, ФАОП ДО, речевой негативизм, адаптация, логопедическая работа, интериоризация, речевой эталон.*

Модернизация современной системы специального и инклюзивного образования, обусловленная внедрением Федеральной образовательной программы дошкольного образования (ФОП ДО) и сопровождающей ее Федеральной адаптированной образовательной программы (ФАОП ДО), выдвигает принципиально новые, повышенные требования к профессиональной компетентности педагогов. В структуре популяции детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) наибольший процент составляют дошкольники с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) – алалией, дизартрией, ринолалией, осложненными формами заикания и общим недоразвитием речи (ОНР). Специфика данной категории детей заключается в том, что системное недоразвитие всех компонентов языковой системы (фонетико-фонематического, лексико-грамматического и синтаксического) неизбежно влечет за собой вторичные отклонения в развитии высших психических функций: вербальной памяти, произвольного внимания, словесно-логического мышления и эмоционально-волевой сферы. В связи с этим преодоление речевого дефекта не может быть сведено исключительно к индивидуальным занятиям с учителем-логопедом. Успех коррекционного процесса фатально зависит от создания тотальной, непрерывной коррекционно-развивающей среды, главным архитектором которой в условиях дошкольного образовательного учреждения (ДОУ) выступает воспитатель.

Базисом успешной коррекционной работы является создание благоприятного психологического микроклимата в компенсирующей группе. Дети с тяжелыми нарушениями речи в силу коммуникативной несостоятельности обладают специфическим психологическим профилем: они зачастую ранимы, обидчивы, склонны к аффективным вспышкам, отличаются

повышенной истощаемостью нервной системы и эмоциональной лабильностью. Психологическая атмосфера складывается из стиля педагогического общения, который должен базироваться на принципах гуманистической психологии и концепции «эмоционального холдинга». Комфортным для такого ребенка является исключительно доброжелательный, ровный и эмоционально поддерживающий тон воспитателя. В условиях жесткого директивного давления у детей с ТНР моментально срабатывают защитные механизмы, проявляющиеся в виде речевого негативизма (полного отказа от общения) или агрессии. Однако педагогическую эмпатию, мягкость и ласку не следует отождествлять с попустительством и вседозволенностью. Высокий профессионализм воспитателя заключается в балансировании между безусловным принятием ребенка, пониманием нейрофизиологических причин его девиантного поведения и последовательной, спокойной требовательностью к выполнению режимных норм [8, с. 112]. Воспитатель для ребенка с ТНР – это главная фигура замещения, на которую дошкольник ориентируется, чьи вербальные и невербальные паттерны он бессознательно имитирует.

Особую сложность в деятельности воспитателя представляет период адаптации ребенка к условиям специальной (компенсирующей) группы. Для малыша с речевым дефицитом смена динамического стереотипа (новый режим, незнакомое помещение, новые требования взрослых, смена коллектива) является тяжелейшим стресс-фактором. Ограниченные возможности вербализации своих страхов приводят к тому, что нервное напряжение экстериоризируется через психосоматические реакции и поведенческие срывы: наблюдаются утренние невротические истерики, отказ от пищи, нарушения сна, протестные реакции или аутизация. В этот критический период адаптации, который может затягиваться на несколько месяцев, воспитатель должен выступать в роли эмоционального контейнера, амортизирующего страхи ребенка. Привыкание проходит безболезненно лишь при условии создания гибкого, щадящего режима и персонализированного подхода. В случае затяжной дезадаптации воспитатель обязан инициировать междисциплинарный консилиум с привлечением педагога-психолога и учителя-логопеда для разработки индивидуального маршрута психологического сопровождения семьи [5, с. 64].

Специфика функционала воспитателя в группе для детей с ТНР строго детерминирована клинико-психологическими особенностями воспитанников. Воспитатель ежедневно сталкивается с нетипичным, нестандартным поведением: внезапным отказом от участия в игровой деятельности, моторной расторможенностью или, напротив, патологической вялостью. Использование традиционных, фронтальных методов педагогического воздействия в таких ситуациях оказывается абсолютно безрезультатным. Педагог специальной группы должен обладать знаниями основ специальной психологии, чтобы понимать: негативизм и противодействие просьбам – это не проявление «испорченного характера», а защитная реакция перегруженной нервной системы на психологическое давление или когнитивную непосильность задачи. Единственно верной стратегией в момент аффективного срыва является переключение внимания, смена вида деятельности на активную двигательную или сенсорную разгрузку. Только вдумчивый, сугубо индивидуальный подход, учитывающий актуальное психоневрологическое состояние каждого конкретного ребенка, способствует преодолению барьеров на пути к речевой норме.

Важнейшей задачей воспитателя является обогащение, уточнение и активизация словарного запаса воспитанников в процессе всех режимных моментов. В отличие от учителя-логопеда, ограниченного временными рамками специальных занятий, воспитатель находится с детьми в течение всего светового дня в непрерывно меняющихся социально-бытовых контекстах. Раздевалка, умывальная комната, уголок природы, прогулочный участок – все это представляет собой колоссальную наглядную базу для формирования лексико-грамматического строя речи. Процесс интериоризации нового слова у ребенка с ТНР (особенно при алалии) требует многократного, вариативного повторения в привязке к конкретному практическому действию. Во время умывания, дежурства по столовой, одевания на прогулку

воспитатель целенаправленно побуждает детей к ситуативно-деловому общению. Формируя ориентировочную основу речевого действия и создавая смысловой каркас будущего высказывания, педагог задает направляющие вопросы: «Что ты сейчас делаешь?», «Какой предмет одежды надевает Маша?», «Попроси Сашу подать тебе полотенце». Такие вербальные микро-тренинги не требуют фронтальной организации; они органично вплетаются в бытовую деятельность подгруппы из 3–4 детей, обеспечивая высокую мотивацию и положительный эмоциональный фон, что является нейрофизиологическим условием образования новых нейронных связей [2, с. 142].

Особый профессиональный такт требуется от воспитателя при осуществлении систематического контроля за поставленными звуками и грамматической правильностью спонтанной речи детей. Коррекция речевых ошибок вне логопедического кабинета – это тончайший педагогический процесс. Категорически запрещено дразнить ребенка, утрированно высмеивать его дефекты или обрывать на полуслове в момент эмоционального рассказа. Подобная бестактность неизбежно провоцирует возникновение страха речи и вторичной аутизации. Методика исправления ошибок строго дифференцирована. В процессе свободной сюжетно-ролевой игры или бытовой деятельности недопустимо привлекать внимание всей группы к ошибке конкретного воспитанника. Воспитатель использует метод «отсроченной коррекции» или мягко, используя перерыв в игре, подзывает ребенка к себе для индивидуального проговаривания сложного слова. Если аграмматизм допускается при прямом обращении к педагогу, воспитатель применяет метод предоставления правильного эталона: он сам произносит фразу грамматически верно и доброжелательно просит ребенка ее повторить. На специально организованных занятиях ошибки фиксируются более четко, однако и здесь приоритет отдается самоконтролю: педагог добивается осознанного проговаривания правильного варианта самим ребенком [10, с. 215].

Ключевым инструментом коррекционного воздействия является сама речь воспитателя, выступающая для детей с ТНР абсолютным акустическим, лексическим и просодическим эталоном. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием обладают сниженным речевым слухом, поэтому любое искажение фонетического облика слова взрослым фатально отражается на детском произношении. Современная логопедическая наука предъявляет жесткие требования к речевой культуре педагога компенсирующей группы. Практический опыт выявляет ряд недопустимых девиаций в речи некоторых специалистов: нечеткая дикция, побуквенное орфографическое произнесение слов («что» вместо «што»), наличие выраженных диалектизмов или акцента, нарушение орфоэпических норм и ударений. Губительной для детей с ТНР является ускоренная, тахилаличная речь воспитателя, так как сниженная скорость обработки слухоречевой информации не позволяет ребенку с ОНР декодировать смысл быстрого потока слов. Не менее вредно многословие, засоренность речи словами-паразитами и сложными деепричастными оборотами. Отдельно следует выделить недопустимость «сюсюканья» и злоупотребления уменьшительно-ласкательными суффиксами («вымой ручки», «убери чашечку»). Подобное искажение морфемной структуры слова лишает ребенка с ТНР возможности усвоить нормативный грамматический эталон [12, с. 88]. Профессиональная речь воспитателя должна характеризоваться абсолютной фонетической чистотой, слегка замедленным темпом, умеренной громкостью, безупречной орфоэпией и богатой интонационной выразительностью, где логические ударения и паузы помогают ребенку вычленить главное в речевом потоке.

Взаимодействие воспитателя и учителя-логопеда в компенсирующей группе строится на принципах строгого междисциплинарного партнерства. При ведущей роли логопеда в постановке звуков и формировании языковой системы, коррекционные задачи воспитателя имеют колоссальную значимость. Воспитатель осуществляет пропедевтическую работу по развитию высших психических функций (внимания, слуховой памяти, оптико-пространственного гнозиса), совершенствует тонкую моторику через продуктивные виды деятельности,

проводит автоматизацию поставленных логопедом звуков в спонтанной речи. Именно воспитатель отвечает за закрепление и введение в активный словарь отработанного лексического материала на этапе общения со сверстниками [4, с. 102]. Формирование диалогической и монологической речи, подготовка к освоению грамоты, устранение аффективно-волевых нарушений – всё это интегрируется в ткань повседневной воспитательной работы. Воспитатель решает эти задачи как на собственных общеобразовательных занятиях (ознакомление с окружающим миром, ФЭМП, лепка, аппликация), так и в режимных моментах, выступая главным организатором коммуникативной практики детей.

Организация специально регламентированных занятий (образовательных ситуаций) воспитателем также подчинена жестким коррекционным требованиям. Объем восприятия детей с ТНР ограничен, поэтому инструкции педагога должны быть предельно краткими, четкими и алгоритмизированными. Низкая устойчивость внимания и быстрая пресыщаемость требуют от воспитателя постоянной смены видов деятельности, внедрения динамических пауз, пальчиковой гимнастики и зрительных разминок. Особые требования предъявляются к наглядности: дидактический материал должен быть крупным, эстетичным, лишенным визуального шума, чтобы не перегружать зрительный анализатор детей. В современной парадигме ФАОП ДО акцент смещается с традиционных, статичных занятий на проектирование гибких образовательных ситуаций и ситуаций общения. Эти формы работы позволяют индивидуализировать процесс обучения, вовлекая микро-группы детей в решение когнитивно-речевых задач (обсуждение сюжетной картины, планирование постройки из конструктора, пересказ сказки). В старшем дошкольном возрасте важнейшей задачей становится формирование навыков коллективного общения: умения задавать вопросы, выслушивать партнера, договариваться о правилах игры и презентовать результаты совместной проектной деятельности [6, с. 54].

Огромное компенсаторное значение имеет грамотная организация развивающей предметно-пространственной среды (РППС) в групповом помещении. Для ребенка с ТНР среда выступает «третьим педагогом» (по Л.С. Выготскому). В группе старшего возраста, где происходит интенсивное сращение речи с мышлением, РППС должна изобиловать мнемотехническими средствами, карточками-символами, схемами для составления описательных рассказов и алгоритмами действий. Обязательным компонентом является наличие речевого уголка с картотеками артикуляционной гимнастики, дыхательными тренажерами и зеркалами для самоконтроля. Наличие энциклопедической литературы, географических карт и дидактических игр стимулирует не только речевую активность, но и познавательный интерес, компенсируя задержку интеллектуального развития, часто сопутствующую ТНР.

Наконец, важнейшим вектором профессиональной компетентности воспитателя является выстраивание педагогического альянса с родителями воспитанников. Речевой дефект ребенка часто является причиной внутрисемейного стресса, неадекватных воспитательных установок родителей (гиперопеки или отвержения). Воспитатель призван создать единое коррекционное пространство, вовлекая родителей в образовательный процесс. Традиционные родительские собрания заменяются активными формами: тренингами, мастер-классами по изготовлению лэпбуков, совместными конкурсами чтецов и театрализованными постановками. Только систематическая просветительская работа, демонстрирующая родителям важность формирования правильной речи в домашних условиях, позволяет достичь стойкого, необратимого коррекционного эффекта [9, с. 180].

Подводя итог проведенному теоретико-методологическому анализу, необходимо констатировать: профессиональная деятельность воспитателя в группе для детей с тяжелыми нарушениями речи представляет собой высокоинтеллектуальный, мультидисциплинарный и эмоционально напряженный труд. Это не просто присмотр и уход, а ювелирная коррекционно-педагогическая работа, требующая глубоких знаний в области логопедии, нейропсихологии и специальной педагогики. Успешная социализация ребенка с ТНР, компенсация его речевого дефекта и подготовка к инклюзивному школьному обучению возможны лишь при условии

создания воспитателем психологически безопасного, эмоционально теплого и содержательного образовательного пространства, в котором каждый режимный момент подчинен высокой цели формирования полноценной, гармонично развитой личности.

Список литературы

1. Волкова Л.С. Логопедия : учебник для вузов / Л.С. Волкова. – М.: Владос, 2021. – 704 с.
2. Выготский Л.С. Психология развития ребёнка / Л.С. Выготский. – М.: Эксмо, 2019. – 512 с.
3. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников. Дети с общим недоразвитием речи / Л.Н. Ефименкова. – М.: Просвещение, 2018. – 112 с.
4. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии / Р.Е. Левина. – М.: Альянс, 2019. – 368 с.
5. Миронова С.А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях / С А. Миронова. – М.: Сфера, 2020. – 192 с.
6. Нищева Н.В. Современная система коррекционной работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи / Н.В. Нищева. – СПб.: Детство-Пресс, 2021. – 624 с.
7. Смирнова Е.О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция / Е.О. Смирнова. – М.: Владос, 2019. – 158 с.
8. Ткаченко Т.А. Система коррекции общего недоразвития речи у детей 5–6 лет / Т.А. Ткаченко. – М.: Гном и Д, 2020. – 112 с.
9. Федеральная адаптированная образовательная программа дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья : утверждена Приказом Минпросвещения России от 24.11.2022 №1022. – М.: ТЦ Сфера, 2023. – 256 с.
10. Филичева Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – М.: Айрис-пресс, 2008. – 224 с. EDN QWKQOV
11. Чиркина Г.В. Методы обследования речи детей: пособие по диагностике речевых нарушений / Г.В. Чиркина. – М.: Аркти, 2015. – 240 с.
12. Детская психология / под ред. Д.Б. Эльконина. – М.: Академия, 2022. – 384 с.

Каминская Виктория Владимировна
студентка
Научный руководитель
Журавлева Елена Юрьевна
канд. психол. наук, доцент, доцент

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
г. Краснодар, Краснодарский край

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЧУВСТВА ПРЕКРАСНОГО НА МУЗЫКАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЯХ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Аннотация: *статья посвящена проблеме формированию чувства прекрасного в дошкольном возрасте у детей с интеллектуальной недостаточностью на музыкальных занятиях. Рассматриваются проблема формирования чувства прекрасного в онтогенезе; особенности развития детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью; приемы и средства развития чувства прекрасного на музыкальных занятиях для дошкольников с интеллектуальными нарушениями. Подчеркивается необходимость приобщения детей с ограниченными возможностями (ОВЗ) к прекрасному, нахождению красоты в окружающем дошкольника мире, осмыслению его эстетических переживаний. Отмечается благоприятное влияние музыки на формирование личности ребенка, развитие двигательных, когнитивных, социальных функций, а также на формирование и развитие эмоциональной сферы в процессе коррекционно-развивающей работы. Целью исследования является изучение педагогических подходов по приобщению дошкольников с интеллектуальной недосформированностью к прослушиванию, музицированию и к рефлексии переданных чувств и эмоций автором музыкального произведения. В перспективе авторами рассматривается осуществление эмпирического исследования, позволяющего подтвердить гипотезу о*

благоприятном влиянии систематических музыкальных занятий на психику дошкольников с интеллектуальной недостаточностью, на примере воспитанников 5–6 лет с задержкой психического развития (ЗПР), через формирование собственной музыкальности путем личного самовыражения и перехода к осмыслению эстетических переживаний как компонентов субъективного мира прекрасного.

Ключевые слова: *чувство прекрасного на музыкальных занятиях, дошкольники с интеллектуальной недостаточностью, приемы и средства формирования чувства прекрасного.*

Понимая чувство прекрасного как эмоциональный отклик человека на красоту окружающего его мира, вызывающий позитивные состояния радости, восхищения, восторга от увиденного, обратимся к изучению научного поля проблемы. В качестве объектов, предметов и явлений природного и социального миров рассматриваются предметы культуры и искусства, объекты урбанистической среды и дизайна, взаимоотношений между людьми – дружбы, любви и пр. Чувство прекрасного формируется и развивается в онтогенезе, представляя собой релятивный процесс между объектом, который может быть представлен природным явлением, стихотворением, музыкальной композицией, художественной постановкой, танцем, живописью, и субъектом (человеком, наблюдателем). В связи с этим красоту рассматривают как объективное или субъективное понятие о качествах предмета, его физических воспринимаемых параметров. Многие ученые и философы (С. Зеки, Д. Хоффман) выдвигают мнение о взаимосвязи чувства прекрасного не только с эстетической наукой, но и с философией, нейробиологией, психологией и культурой [6, 14].

В работах Ж. Пиаже и Л.С. Выготского описаны стадии онтогенеза чувства прекрасного. На этапе раннего детства, как первого этапа когнитивного развития индивидуума, ребенок познает окружающий его мир органами чувств (зрение, осязание, обоняние), учится взаимодействию с миром через общение с матерью, растет, и постепенно развивает сложно координированные комплексы движений, совершая хватательные движения, переворачиваясь и осваивая вертикальное положение тела. В конечном итоге этап младенчества по Выготскому, завершается освоением ходьбы и способностью произносить отдельные слова [3, 10].

Получая первичные удовольствия от эмоциональной связи с матерью, младенец научается различать и воспринимать мир в цвете, в звуке в тактильных, обонятельных и вкусовых ощущениях. Через голос матери и мелодику ее колыбельной он постепенно расширяет свой мир, формируя предпосылки чувства прекрасного [10]. В отличии от Ж. Пиаже, Выготский рассматривает данный период с точки зрения его культурной ценности: упомянутые удовольствия через эмоциональное общение с родителями преобразуются в опосредованное восприятие красоты. Чем больше у малыша эмоционального общения, взаимодействия с родителями и другими значимыми взрослыми, тем больше шансов испытать и пережить первый эстетический опыт. Опосредованно через взрослого формируются первые эмоции (через мимику, интонации, настроение), через разделенное сопереживание (радость, восхищение, любование). Проявляются первые предпосылки чувства прекрасного в форме подражания взрослому, в виде сопереживания (например, ребенок повторяет за мамой: «Как красиво!»). На этапе от 2,5 до 3–4,5 лет ребенок самоопределяется проявляет свое «Я» при создании продуктов творчества (рисунки, лепка). В старшем дошкольном возрасте от 4,5 до 7 лет у детей развиваются изобразительные способности, воображение, художественное мышление через создание сюжетных и декоративных композиций [11].

Согласно Л.С. Выготскому [3], в дошкольном возраст завершаются процессы перехода от непосредственных эмоциональных реакций (радость, удовлетворение) к высокоорганизованным эстетическим суждениям, анализу причин возникновения чувства прекрасного, сопровождающимся способностью формирования критериев собственной оценки.

Дошкольники же с интеллектуальной недостаточностью, не получающие должного развития речевой, двигательной, игровой, трудовой, социальной деятельности из-за недосформированности важнейших психических процессов (внимание, восприятие, память,

мышление, воображение), нуждаются в специальной организованной работе по формированию чувства прекрасного на музыкальных занятиях [9]. В целях эстетического развития детей с ЗПР необходимо, учитывая из особые образовательные потребности, создавать специальные условия предметно-практической образовательной деятельности и организации адаптированной образовательной среды. Л. С. Выготский отмечал, что мышлению детей с интеллектуальной недостаточностью свойственна конкретность, но в зоне их ближайшего развития находятся умения выделять, сравнивать и обобщать свой опыт. Для того, чтобы научить дошкольника с ЗПР этим умениям требуется опираться на более сохранные компоненты психики и использовать особые средства обучения [3].

Проблема восприятия детей с интеллектуальной недостаточностью активно изучалась в специальной психологии такими отечественными психологами как Ж.И. Шиф, С.Я. Рубинштейн, Э.С. Бейн, К.И. Вересотская, Н.И. Красногорский, М.М. Нудельман и другими. Ученые установили особенности восприятия данной группы детей и их взаимосвязь с парциальными нарушениями познавательных процессов. В работах Т. А. Власовой, К. С. Лебединской, М. С. Певзнер указывается, что в дошкольном возрасте ребенок с ЗПР воспринимает окружающий мир затруднительно, поверхностно, фрагментарно, чаще всего дети выхватывают яркие признаки, при этом им сложно дифференцировать существенные и несущественные признаки объектов и явлений, в результате чего формируемые у них образы также приобретают свои специфические характеристики (смазанные, усредненные черты).

Более сохранной по сравнению с познавательными дефицитами, является эмоциональная сфера. К старшему дошкольному возрасту (6 лет), в условиях специального образования, они проявляют интерес к музыке, у них появляются любимые музыкальные игры, песни, инструментальные пьесы. Дети чувствуют эмоциональное наполнение (настроение, характер) музыкальных пьес и могут передавать это в простых ритмических движениях, односложных ответах, подборе наглядного материала и пр [7]. Таким образом, в ходе музыкальных занятий у детей с интеллектуальной недостаточностью (ЗПР) формируется базовое осмысление эмоций и ощущений от музыкальных произведений, которые отражают человеческий опыт, мысли, чувства, наполнены образами и смыслами.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) уделяет внимание художественно-эстетическому воспитанию, обучению и развитию детей с ЗПР [13]. Стандарт ориентирует педагогов и специалистов на адаптированный вариант образовательной программы, в которой музыкальные занятия входят в коррекционно-развивающие мероприятия для компенсации когнитивных ограничений структуры дефекта.

В образовательной области «Художественно-эстетическое развитие» стандартом предусмотрены разделы: «Изобразительное творчество» и «Музыка». Реализация раздела «Музыка» происходит в ходе музыкальных занятий, музыкально-ритмических упражнений (для детей младшего дошкольного возраста); дети в возрасте 4–5 лет на музыкальных занятиях учатся воспринимать музыку, развивают внимание и музыкальный слух, участвуют в разных видах музыкальной деятельности (пение, игра на инструменте, хороводные игры); в старшем дошкольном возрасте делается упор на совершенствование певческих и танцевальных навыков, обогащение эстетического опыта, различение средств музыкальной выразительности [12]. Следовательно, ФАОП ДО конкретизирует каждый этап развития ребенка с ОВЗ, определяет задачи каждой нозологической группы учащихся и дает подробные формы реализации образовательной области «Художественно-эстетическое развитие». В ходе реализации раздела «Музыка» ребенок с 4 лет учится воспринимать, слушать музыку, и в старшем дошкольном возрасте может развивать исполнительские навыки, различать средства музыкальной выразительности, что способствует развитию чувства прекрасного.

Музыкальные занятия – это сложная когнитивная деятельность, при которой у воспитанника активизируется работа мозга, его лобных, височных долей, и в целом левого полушария,

в совокупности с двигательным компонентом (пение, игра на инструментах, совершение физической активности под ритм или песню) [1]. Благодаря систематическим музыкальным занятиям дошкольник с ЗПР формирует интерес к определенным музыкальным инструментам, овладевает рядом музыкально-двигательных, музыкально-театрализованных элементов игры, песни, оказывается способным петь и даже музицировать, определяя метроритм, научается слушать музыку и понимать ее настроение, окраску, а также получает удовлетворение от самостоятельной творческой деятельности (импровизация). Таким образом, в ходе музыкальных занятий у детей с интеллектуальными нарушениями формируется базовое осмысление эмоций и ощущений от музыкальных произведений, которые содержат человеческий опыт, мысли, чувства, обогащены образами и смыслами.

Исследователи влияния музыкальной деятельности на детей дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями (Медведева Е. А., Евтушенко И. В.) выделяют следующие приемы, которые используются на музыкальных занятиях: коррекция речи через ритм и пение, слушание музыки, пение, игра на музыкальных инструментах, импровизация, музыкально-ритмические движения (или еще упражнения на движения), музыкально-дидактические игры, театрализация. Среди используемых средств: записи композиций (инструментальных, оркестровых), песен, звуков природы, инструменты для детей – тарелка, бубен, ложки, колокольчики, маракасы, ксилофон, свирель, трещотки. Из средств выделяют альбомы, цветные карандаши, краски, некоторые игрушки для театрализации и игр (наборы животных, кукол, детский мяч), и костюмы, маски для создания сюжетных игр.

Для детей 5го года, у которых уже сформированы первичные представления о музыке, например, что она вызывает эмоции (радость, грусть), им нравятся определенные мелодии, песни, тембры, – предлагаются к прослушиванию некоторые композиции продолжительностью до 1–1,5 минут. Для этого необязательно специально предлагать детям прослушать композиции, достаточным будет перед занятием включать детскую песню, или инструментальную музыку, а потом спрашивать, о настроении музыки, понравилась ли она им, какие эмоции вызвала. Полезным будет иметь некоторые картинки для образов и сравнения, чтобы дети с ЗПР могли составить простую характеристику (Медведева Е.А.).

Для детей 6го года будет лучшим не только слушание музыки перед началом занятия, а и в самом начале дополнительно прослушивать конкретный мотив, или песню, и уже, с помощью дидактических игр совместно с педагогом формировать образы (дождь, солнце, кошка, друг), ассоциации от прослушанного отрывка композиции. Также после прослушивания желательно закрепить образ музыки простым рисунком [8].

Таким образом, уже слушание музыки может повлиять на эмоциональное состояние детей и их вовлеченность в учебную деятельность; благодаря разножанровости дети учатся определять настроение, лад музыки, формируют простые образы и ассоциации, уже к 6 годам могут определять характер музыки и делится своим восприятием со сверстниками. Слушание открывает для дошкольников способность к воображению и анализу, что в итоге приносит новый опыт и ощущения [8].

Многие дети любят петь, и дети с ЗПР не исключение: несмотря на сниженную мотивацию детские попевки и песни стимулируют речевой аппарат, дыхание, способствуют благоприятному эмоциональному фону ребенка. Помимо этого, пение развивает и речь у тех, кто отвечает односложно, или страдает афазией; если остановиться на коррекционной работе, то важно не качество исполняемой песни, а количество произнесенных слов. Достаточным может быть проговаривание текста на определенной высоте, чтобы речь становилась лучше, чем до занятия. В 5–6 лет детям интересней петь в ансамбле, меняясь образами и ролями (например, мама и дочка в песне, или родители и дети, разные животные и их звукоподражание) [4, 8].

Также развитие дыхания – умение брать дыхание совместно, вести музыкальную фразу на одном дыхании играет немаловажную роль, так как формирует речевое дыхание (говорить без запинок, вести речевую фразу интонационно вверх или вниз, в зависимости от типа речи).

К 5 годам дети уже способны держать дыхание, регулировать силу голоса (петь тише и громче), а к 6, благодаря урокам пения, дети соблюдают темп и эмоционально обогащают песню актерскими средствами (полуулыбка, взгляд) [3].

То есть, пение в дошкольном возрасте способствует развитию интонации, речи, дыхания, и служит средством эмоциональной стабильности ребенка, развивает эмоциональную, социальную сферу ребенка. Пение, или речь, и музыка имеют общих «предков», а именно звук и мелодию (мелодика речи), которые позволяют за счет пения, музыки развивать и речь.

Игра на музыкальных инструментах – сложный вид деятельности, и очень важный для дошкольников. Во время игры важны зрительно-моторная координация, слуховой аппарат, память и эмоционально-образное наполнение. Благодаря игре, начиная с самых простых инструментов – ксилофона, треугольника, тарелки, улучшается внимание, фокусировка и даже переключаемость [2].

Игра на инструменте (на шумовом) очень важна, и требует от дошкольника определенной степени выносливости: начинать, развивать и заканчивать мотив, совершать движение пальцев, кистей рук, вслушиваться в звучание инструмента, регулировать громкость и силу Игра способствует улучшению памяти, развивает префронтальную кору и моторные отделы, что особенно важно для детей с ЗПР. Таким образом, игра – сложный процесс, включающий активизацию сенсорно-моторного комплекса [8].

Импровизация, один из необходимых приемов в музыкальной деятельности, который может даже является итогом занятия; обычно, дети повторяют попевки, мелодии и ритмы, которые были даны на занятии. Импровизацией дети могут закреплять полученные знания, укреплять опыт музицирования. Но самая главная часть этого приема приходится на 6–7 лет, когда дети постепенно отходят от выученных форм и начинают развивать самостоятельно музыкальный материал. Также дети могут импровизировать вместе, один выберет ритмический шумовой инструмент (маракасы), а другой – тарелка, колокольчики, бубен, барабан. Помимо сотворчества, развития музыкальности, у детей формируется и социальный навык: музыка является средством невербального общения, а в совместной импровизации эта функция усложняется и учит детей, помимо игры в ансамбле, распознавать эмоциональное состояние сверстника, такого же юного музыканта, или даже педагога, если последний подыгрывает ему аккомпанемент [4]

Таким образом, импровизация – это индикатор для педагога. Благодаря постоянной практике слушания, игры, пения, импровизация служит показателем изменения восприятия, памяти, координации, эмоционального состояния ребенка, а также его музыкальных знаний, умений, навыков. В практике музыкальных терапевтов, педагогов музыкантов, зачастую записывается музыкальная импровизация учащихся, и затем отдельно анализируется педагогом самостоятельно, какие были использованы темы, мотивы, движение мелодии, потому что это отражает общее состояние ребенка на текущий момент.

Музыкально-ритмические движения особенно нужны для дошкольников с ЗПР. Ритм связан с движением. Первый ритм ребенок слышит еще в утробе матери, – пульс сердца, дыхание. При ритме активизируются те отделы мозга, которые отвечают за движение и моторику [8]. Музыка развивает динамический праксис, стимулирует работу префронтальной коры и мозжечка, поэтому сейчас очень популярны ритмические движения под медленную, плавную музыку, или, наоборот, – под быструю, а возможно и ускорение движения под музыку, от ходьбы до бега. Также, детям нравится хлопать, топать в ритм, или же повторить ритм, исполненный педагогом, или звучащий в музыке [2].

Таким образом, музыкально-ритмические движения можно применять и в упражнениях, и в играх, и в заданиях. Они могут входить в деятельность педагога плавно, регулярно, не нарочито, развивая координацию, движения дошкольников, укрепляя их двигательные мышцы. Особенно хорошо такого рода движения для переключаемости деятельности детей, что необходимо для дошкольников с ЗПР с их повышенной истощаемостью [4].

Один из прекрасных приемов для детей дошкольного возраста – это музыкально-дидактические игры. Такие игры могут развивать слух, ритм, тренировать узнаваемость лада и настроения исполненной музыки, быть средством непринужденного контроля полученных знаний на занятии.

Музыкально-дидактические игры тренируют внимание и память, и могут проводиться как индивидуально, так и в группе. Карточки с изображением образов, ритма, музыкальных инструментов, игра в плюшевый мягкий мяч – кто получил, принял мяч, называет тембр, простукивает, прохлопывает ритм, или поет мелодию (метод «музыкальный мяч»). Игры снимают напряжение, нивелирует негативизм, агрессию, и позволяют детям получить удовольствие от занятия [8].

Музыкально-дидактические игры, как и остальные приемы, должны использоваться на каждом занятии, чтобы тренировать внимание, переключать детей с одного вида деятельности (например, игры на инструменте, пение) на другой. Благоприятнее всего использовать данные игры в середине и конце занятия, когда дети уже получили новые знания, исполнили некоторые мотивы песен, чтобы закрепить пройденное, или повторить прошлый материал [4].

Таким образом, для дошкольников с ЗПР музыкальная деятельность является, во-первых, увлекательным занятием, которое способствует укреплению концентрации и развитию внимания, во-вторых, средством преодоления социально-коммуникативных преград, – совместное слушание, игра и пение, придумывание и разыгрывание образов положительно влияют на речевое развитие, и, в-третьих, музыка неотрывно связана с эмоционально-волевой сферой ребенка, что плавно вводит ребенка в эстетическое образование, и как следствие, в мировую культуру [5].

Музыка – один из самых интересных видов искусства, без которого люди не могут представить и дня своей жизни, а дети дошкольного возраста с ЗПР благодаря ей компенсируют парциальные интеллектуальные дефициты за счет активной речевой, исполнительской, творческой, социальной, эмоциональной деятельности. В современном мире, где детей с интеллектуальной недостаточностью становится все больше, необходимо подарить им возможность получать удовольствие от музыки – пение, игры, импровизации, игр, ритмики каждый день, и в образовательном учреждении, и дома, для того, чтобы таким детям было интересней познавать мир, разговаривать с родителями и между собой, и постепенно налаживать социальный контакт и переживать эмоциональный опыт.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Психология развития ребенка / Л.С. Выготский. – М.: Смысл, Эксмо, 2005. – 512 с. EDN QXNSSV

2. Задержка психического развития: вопросы дифференциальной диагностики / под ред. К.С. Лебединской. – М.: Педагогика, 2010. – 168 с.

3. Основы специальной психологии / Л.В. Кузнецова [и др.]. – М.: Академия, 2002. – 480 с.

4. Ульенкова У.В. Психологические особенности детей с задержкой психического развития / У.В. Ульенкова. – Н. Новгород: НГПУ, 1994. – 132 с.

5. Шевченко С.Г. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития / С.Г. Шевченко. – М.: Школьная Пресса, 2004. – 96 с. EDN QTLEDB

6. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М.: Владос, 1999. – 360 с.

7. Бизикова О.А. Развитие монологической речи у дошкольников: учеб. пособие для студ. высш. учебных заведений / О.А. Бизикова. – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2014. – 235 с. EDN GIIBHO

8. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников / Л.Н. Ефименкова. – М.: Национальный книжный центр, 2021. – 176 с.

9. Полянская Т.Б. Использование метода мнемотехники в обучении рассказыванию детей дошкольного возраста: учеб.-метод. пособие / Т.Б. Полянская. – СПб.: Детство-Пресс, 2015. – 64 с.

10. Ткаченко Т.А. Логопедическая энциклопедия / Т.А. Ткаченко. – М.: Мир книги, 2008. – 248 с. EDN QWIOGX

11. Явхута М.В. Обучение старших дошкольников пересказу посредством использования приемов мнемотехники / М.В. Явхута // Теория и практика образования в современном мире: материалы XI Междунар. науч. конф. – 2019. – № 2. – С. 21–23. EDN ROXTFK

12. Аре Б. Музыка и мозг: как музыка влияет на эмоции, здоровье и интеллект: 12+ / Б. Аре, Г.У. Скейе; пер. с норвеж. Д. Гоголевой; науч. ред. В. Баронин. – М.: Альпина Паблишер, 2020. – ISBN 978-5-9614-3287-9.

13. Бабкина Н.В. Саморегуляция в познавательной деятельности у детей с задержкой психического развития: учеб пособие: 16+ / Н.В. Бабкина. – М.: ВЛАДОС, 2018. – 143 с. – ISBN 978-5-907013-19-3.

14. Выготский Л.С. Мышление и речь: психологические исследования / Л.С. Выготский. – М.: Нац. образование, 2016. – 367 с.; 24 см. – ISBN 978-5-4454-0723-2.

15. Евтушенко И.В. Музыкальное воспитание умственно отсталых детей-сирот: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений, обучающихся по специальности 031700 – Олигофренопедагогика / И.В. Евтушенко. – М.: Академия, 2003 (ГУП Сарат. полигр. комб.). – 142 с. – ISBN 5-7695-1107-9. EDN VTDAZV

16. Ермолаева Е.А. Влияние музыки на эмоциональное состояние детей дошкольного возраста / Е.А. Ермолаева. – URL: https://s.econf.rae.ru/pdf/2014/11/3816.pdf (дата обращения: 28.02.2026).

17. Кто и как изучает нейроэстетику, и есть ли в мозге единый «центр красоты «Нейроэстетика: как исследователи мозга пытаются выяснить, что такое красота». – URL: https://knife.media/neuroesthetics/ (дата обращения: 07.03.2026).

18. Лоренц А.Н. Воспитание эстетического вкуса у детей старшего дошкольного возраста в процессе рисования / А.Н. Лоренц // Интерактивная наука. – 2021. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vospitanie-esteticheskogo-vkusa-u-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta-v-protsesse-risovaniya (дата обращения: 11.02.2026).

19. Медведева Е.А. Теория и методика музыкального воспитания детей с проблемами в развитии : учебник для вузов / Е.А. Медведева ; под ред. Е.А. Медведевой. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2026. – 217 с. – ISBN 978-5-534-11911-4. – URL: https://urait.ru/bcode/587833 (дата обращения: 03.03.2026).

20. Осадчая И.В. Нарушение интеллектуального развития у детей дошкольного и младшего школьного возраста / И.В. Осадчая, С.А. Дежкина // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – С. 121–125.

21. Пиаже Ж. Психология интеллекта / Ж. Пиаже. – М.: Питер, 2003. – 191 с. – ISBN 5-94723-096-8 : 3000.

22. Травкина О.В. Условия формирования эстетически развитой личности в дошкольном возрасте / О.В. Травкина, М.П. Дмитренко // Теория и практика образования в современном мире : материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2015 г.). – СПб.: Свое издательство, 2015. – С. 77–78. – URL: https://moluch.ru/conf/ped/archive/185/9136 (дата обращения). EDN VCYWMX

23. Федеральная адаптированная образовательная программа дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: утв. приказом Минпросвещения Рос. Федерации от 24 ноября 2022 г. № 1022. – М., 2022. – URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/406149049/ (дата обращения: 08.03.2026).

24. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утвержден и введен в действие Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2017 г. №1155: дата введения 2014–01–01. – URL: https://www.base.garant.ru/70512244 (дата обращения: 12.01.2026).

25. Хоффман Д.Д. Как нас обманывают органы чувств / Д.Д. Хоффман; пер. с англ. М. Максимовой. – М.: АСТ, 2022. – 304 с. – ISBN 978-5-17-150161-7.

Малофеева Ева Андреевна
бакалавр, педагог-психолог
МБУ «Центр психолого-педагогической,
медицинской и социальной помощи»
г. Тула, Тульская область

DOI 10.31483/r-167330

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ У ДЕТЕЙ С СДВГ

Аннотация: *в статье анализируются понятие и составные компоненты готовности к школе, особенности психического развития и поведения дошкольников с синдромом дефицита внимания и гиперактивности, психолого-педагогические условия формирования готовности к школьному обучению таких детей. Автор заключает, что при соблюдении описанных условий возможно успешное формирование школьной готовности у детей с СДВГ, что обеспечивает основу для их дальнейшего успешного обучения.*

Ключевые слова: *готовность к школьному обучению, синдром дефицита внимания и гиперактивности.*

Готовность к школьному обучению – сложное, многофакторное определение. Разработкой данного определения занимались такие отечественные авторы как Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович, Н.И. Гуткина, Н.В. Нижегородцева и В.Д. Шадриков и др.

Идеи Л.С. Выготского о сущности готовности к школьному обучению находят своё отражение в понятиях зон актуального и ближайшего развития. Л.С. Выготский замечает: «Обучать ребенка тому, чему он не способен обучаться, так же бесплодно, как обучать его тому, что он уже умеет самостоятельно делать» [2, с. 254]. Свою развивающую функцию обучение выполняет только в том случае, когда опирается на ещё не зрелые, но уже начавшие своё развитие психические процессы; когда обучение идет впереди развития [2, с. 254].

Д.Б. Эльконин и Н.И. Гуткина рассматривают готовность к школе через призму *сформированности психологических предпосылок учебной деятельности*. По мнению авторов, готовность к школьному обучению – это необходимый и достаточный уровень психического развития ребёнка, позволяющий успешно освоить школьную программу в условиях обучения в коллективе сверстников [3, с. 3].

Л.И. Божович определяет готовность к школе как *совокупность определённого уровня развития мыслительной деятельности, познавательных интересов, способности к произвольной регуляции своей познавательной деятельности и сформированной «внутренней позиции школьника» [3, с. 4].*

Н.В. Нижегородцева и В.Д. Шадриков рассматривают понятие готовности к школе как сложное структурно-системное образование, которое включает несколько взаимосвязанных компонентов и отражает готовность ребёнка к новой учебной деятельности и усвоению школьных знаний и умений [6, с. 2].

Психологическая готовность к школе включает в себя следующие компоненты.

Интеллектуальный компонент – отражает способность ребёнка рассуждать, делать правильные выводы, включает в себя познавательную активность будущего школьника.

Социальный компонент – отражает уровень социальной адаптации ребёнка, его умения общаться не только со сверстниками, но и с взрослыми.

Личностный компонент – совокупность личностных качеств дошкольника, позволяющих ему принять новые требования, ситуацию обучения, формирующих «внутреннюю позицию школьника» [3, с. 2–3].

Таким образом, готовность к обучению, являясь сложным многокомпонентным психическим образованием, создаёт основу для успешной учебной деятельности будущего школьника.

Г.Д. Ниязова и С.Д. Ниязова отмечают, что подавляющее большинство детей оказываются готовыми к школьному обучению к 7 годам, но с годами увеличивается число детей, готовых к обучению лишь к 8-летнему возрасту. Среди 6-летних детей выявляется очень маленький процент тех, кто готов к обучению в школе [7, с. 1].

Особенно актуальна и по-прежнему недостаточно освещена проблема неготовности к школьному обучению среди детей, имеющих синдром гиперактивности и дефицита внимания [7].

Синдром гиперактивности и дефицита внимания – неврологическое поведенческое расстройство развития, начинающееся в дошкольном возрасте.

Д.Н. Исаев характеризует гиперактивность у детей как комплексное нарушение поведения, проявляющееся в неуместной избыточной двигательной активности, нарушениях концентрации внимания, неспособности к организованной, целенаправленной деятельности [7]. Дети характеризуются дефицитом внимания, неустойчивостью внимания, низкой его концентрацией, неусидчивостью, двигательной расторможенностью, в тяжелых случаях – полевым поведением.

В то же время у таких детей нарушается формирование всех компонентов школьной готовности.

Недостаточность произвольной регуляции поведения, незрелость нервной системы, неуравновешенность психических процессов возбуждения и торможения осложняет формирования интеллектуального компонента школьной готовности.

Одной из характерных особенностей детей с синдромом гиперактивности и дефицита внимания является нарушения социальной адаптации. Импульсивность, аффективная напряжённость, трудности общения со взрослыми и сверстниками формируют у таких детей низкую самооценку, враждебное отношение к окружающим, неврозоподобные состояния, что значительно затрудняет, искажает формирование социального компонента школьной готовности [8, с. 2].

Недостаточность регулирующей функции речи, повышенная переключаемость с одной деятельности на другую, неряшливость, упорство, несдержанность затрудняют формирование личностно-психологического компонента школьной готовности [1, с. 38].

Формирование готовности к школьному обучению у таких детей требует создания особых психолого-педагогических условий. В первую очередь, необходимо проведение диагностической работы, направленной на выявление личностных, интеллектуальных и социально-психологических особенностей детей для последующей разработки коррекционно-развивающих мероприятий, а также осуществления комплексного психолого-педагогического сопровождения обучения таких детей.

Программа психолого-педагогического сопровождения детей с синдромом гиперактивности и дефицита внимания включает в себя следующие рекомендации: гармонизация психологического климата в семье (спокойное, терпеливое отношение взрослых к особенностям ребёнка), соблюдение чёткого и постоянного режима дня, организация занятий, в том числе дополнительных. Таким детям требуются специальные занятия по выработке усидчивости или посещение спортивных секций для реализации двигательной энергии. Также необходимо создание специальной поведенческой программы с чёткими, постоянными, понятными ребёнку требованиями, системой адекватного поощрения и наказания [7, с. 2, 3]. Важно поддерживать в ребёнке положительную самооценку, адекватное отношение к трудностям и мотивацию достижения успеха.

Педагог-психолог, в свою очередь, осуществляет коррекционно-развивающую работу, которая может быть реализована на основе игровой, песочной терапии, арт-терапии и т. д.

Занятия должны быть организованы с учётом индивидуально-психологических особенностей каждого ребёнка, их длительность не должна превышать 30 минут.

Начало школьного обучения предполагает наличие у ребенка высокого уровня произвольной и волевой регуляции, проявляющегося в умении самостоятельно приобретать знания, контролировать свои действия и поступки, находить способы решения трудных ситуаций, управлять своим поведением. Поэтому необходимым условием школьной готовности является развитие произвольного поведения.

Помимо произвольности поведения, важно сформировать у детей такие элементы волевого действия как дисциплинированность, организованность, самоконтроль и рефлексия. Волевая готовность необходима для нормальной адаптации детей к школьным условиям [9, с. 2]. Слабое развитие произвольности – главная проблема психологической готовности к школе. Произвольное поведение считается новообразованием младшего школьного возраста, развивающимся внутри учебной (ведущей) деятельности этого возраста, однако слабое развитие произвольности мешает началу обучения в школе.

Отметим, что ведущей деятельностью, в ходе которой осуществляется активное развитие, для старших дошкольников по-прежнему является игра. Одним из инструментов формирования произвольности поведения у старших дошкольников с синдромом гиперактивности и дефицита внимания являются игры с правилами [5, с. 2]. Целесообразно в начале работы организовывать индивидуальные занятия с ребёнком, затем включать его в небольшие группы и переходить к коллективным играм. Правила игры должны быть чёткими и понятными, это способствует развитию внимания, осознания ребёнком своего поведения и способности управлять им.

Приведём примеры некоторых игр с правилами, которые можно использовать в коррекционно-развивающей работе с детьми.

Игра «Смеяться запрещается» направлена на то, чтобы успокоить возбужденную группу, настроить на работу, которая требует концентрации внимания. Детям предлагается сесть в круг. Ведущий становится в центр круга. Его задача – выбрать кого-нибудь из участников, и заставить его улыбнуться, засмеяться, заговорить. Для достижения своей цели он может пробовать любые способы, но дотрагиваться до участника или говорить самому запрещено. Сидящие в кругу не могут отворачиваться или закрывать глаза. Каждый водит не более одной минуты. Если за это время водящий не сумел рассмешить или заставить заговорить кого-либо, с тем же ребенком пробовали свои силы еще 1–2 водящих. Если же водящий добился успеха, он меняется местами с тем, кого заставил улыбнуться или заговорить.

Игра «Говори по сигналу» направлена на регуляцию речи, выработку самоконтроля. Педагог общается с детьми, задавая им любые вопросы. Но отвечать они должны не сразу, а только когда увидят условный сигнал, например сложенные на груди руки. Если педагог задал свой вопрос, но не сделал условное движение, дети должны молчать, как будто вопрос не был задан.

Игра «Цвет – слово». На карточках цвет написан одним цветом, но закрашен другим. Задача ребёнка назвать цвет заливки, игнорируя написанное слово.

Педагогам, работающим с детьми, имеющими синдром гиперактивности и дефицита внимания необходимо соблюдать следующие рекомендации: изменение режима занятий с включением минуток активного отдыха, регулирование взаимоотношений с одноклассниками, исключение возможных раздражителей. Необходимо создание положительной мотивации и ситуаций успеха, работа в сотрудничестве с педагогом-психологом детского сада, психологического центра или другого образовательного учреждения.

Таким образом, дошкольники, имеющие синдром дефицита внимания и гиперактивности, отличаются особенностями психического развития и нуждаются в организации специальных психолого-педагогических условий формирования школьной готовности. Эти условия включают в себя безусловное принятие, спокойное отношение взрослых к поведенческим

трудностям детей, их поддержку, мотивацию на достижение успеха, организацию занятий по развитию внимания и усидчивости, использование игр с правилами, организацию перерывов, смены деятельности во время занятий. В случае соблюдения данных условий можно рассчитывать на адекватное формирование интеллектуального, социального и личностного компонентов школьной готовности, являющейся залогом успешного обучения.

Список литературы

1. Абдрахманова А.И. Современное состояние проблемы формирования познавательной активности у детей старшего дошкольного возраста / А.И. Абдрахманова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2015. – №3 (156). – С. 38–41. EDN TNROOR

2. Выготский Л.С. Собрание сочинений / Л.С. Выготский. – В 6 т. – М.: Педагогика, 1982–1984.

3. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе / Н.И. Гуткина. – 4-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2004. – 208 с. EDN QXIGTH

4. Дьячкова Е.С. Основные компоненты готовности старших дошкольников к обучению в школе / Е.С. Дьячкова // Вестник науки. – 2023. – №8 (65). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-komponenty-gotovnosti-starshih-doshkolnikov-k-obucheniyu-v-shkole (дата обращения: 23.05.2026).

5. Формирование произвольного поведения у детей старшего дошкольного возраста с синдромом дефицита внимания и гиперактивности посредством игр с правилами / Л.Е. Курылева, М.С. Чулкова, М.А. Рафикова, О.В. Дьякова // Инновационная наука. – 2018. – №11. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-proizvolnogo-povedeniya-u-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta-s-sindromom-defitsita-vnimaniya-i-giperaktivnosti (дата обращения: 24.05.2026). EDN VMQGPE

6. Нижегородцева Н.В. Проблема готовности к обучению в культурно-исторической теории развития Л.С. Выготского / Н.В. Нижегородцева // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – №1. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/problema-gotovnosti-k-obucheniyu-v-kulturno-istoricheskoy-teorii-razvitiya-l-s-vygotskogo (дата обращения: 23.05.2026). EDN PYHPWV

7. Парфенова Т.А. Психолого-педагогические условия формирования психологической готовности к обучению в школе детей с синдромом гиперактивности / Т.А. Парфенова, С.А. Севенюк // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». – 2016. – №5. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskie-usloviya-formirovaniya-psihologicheskoy-gotovnosti-k-obucheniyu-v-shkole-detey-s-sindromom-giperaktivnosti (дата обращения: 23.05.2026). EDN WFQGUP

8. Семакова Е.В. Развитие младшего школьника с синдромом гиперактивности и дефицита внимания в условиях влияния факторов ближайшего окружения / Е.В. Семакова // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2011. – №7 (99). – С. 114–118. EDN NXYASB

9. Терентьева Е.В. Формирование волевой готовности к школе у детей 6–7 лет с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью / Е.В. Терентьева, О.П. Болотникова, А.А. Ошкина // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – №3. – URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=20311 (дата обращения: 24.05.2026). EDN TYSOEP

10. Трембач А.Б. Современные методы диагностики синдрома дефицита внимания и гиперактивности / А.Б. Трембач, М.А. Беляев, Ю.Н. Романова // Наука Кубани. – 2004. – №2. – С. 64–69. EDN PYILAB

Муратова Наталья Владимировна
учитель-логопед
МБУ «Центр психолого-педагогической, медицинской
и социальной помощи»
г. Тула, Тульская область

DOI 10.31483/r-167679

ТЕХНОЛОГИЯ НЕЙРОБИОЭНЕРГОПЛАСТИКИ В СИСТЕМЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Аннотация: *статья посвящена актуальной проблеме преодоления сочетанной дефицитарности моторного и речевого развития у детей с особыми образовательными потребностями (ООП). Автором критически оценивается изолированное применение стандартных педагогических методик и выдвигается альтернативный междисциплинарный подход на основе нейробиоэнергопластики. Представлен практический опыт внедрения технологии нейробиоэнергопластики, направленной на одновременное развитие артикуляционной моторики, мелкой моторики рук и межполушарного взаимодействия. Автор описывает поэтапную технологическую матрицу работы и доказывает высокую компенсирующую значимость метода в структуре индивидуального логопедического воздействия.*

Ключевые слова: *нейробиоэнергопластика, особые образовательные потребности, логопедическое сопровождение, индивидуализация, коррекция праксиса.*

Современный этап развития системы образования характеризуется стремительным расширением инклюзивных процессов, направленных на обеспечение равного доступа к обучению и воспитанию для всех категорий детей. Вектор развития специального обучения заставляет специалистов искать новые подходы к преодолению тяжелых речевых дефектов (ТНР) у детей, имеющих особые образовательные потребности (ООП). Сегодня практикующие специалисты имеют дело со значительно усложнившейся структурой нарушений. Традиционные речевые патологии (формы дизартрии, алалии или апраксии) практически всегда сопровождаются сопутствующими неврологическими проявлениями: минимальными дисфункциями мозга, дезориентацией в пространстве, расстройствами внимания и трудностями саморегуляции.

Профессиональная деятельность учителя-логопеда на базе Центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи (ППМС-центра) имеет свою специфику. В отличие от традиционных дошкольных образовательных учреждений, коррекционно-развивающий процесс в ППМС-центре строится в индивидуальном формате. Это заставляет педагога максимально детально проектировать персональный маршрут развития (ИОМ) для каждого воспитанника с ООП. Ограниченные сроки курсового сопровождения требуют от логопеда мобилизации максимального количества компенсаторных возможностей детского организма.

В данном контексте особую актуальность приобретает интеграция логопедической работы и нейропсихологических подходов, способная обеспечить системное воздействие на дефект. Одним из наиболее перспективных и научно выверенных инструментов выступает технология нейробиоэнергопластики.

Концепция нейробиоэнергопластики базируется на фундаментальных открытиях отечественных физиологов. В её основе лежат идеи И. П. Павлова, И. М. Сеченова и А. А. Ухтомского, которые рассматривали двигательный анализатор как базис для формирования высших психических функций. Также учитывается теория А. Р. Лурии о структурной организации трех блоков человеческого мозга. Ключевую роль для понимания механизмов метода играют выводы М. М. Кольцовой. Ее опыты доказали, что анатомическое созревание и функциональное наполнение речевых зон (в первую очередь, коркового центра Брока) напрямую зависят от качества проприоцептивных сигналов, идущих от пальцев кисти. Систематические

тренировки мелкой моторики служат мощным катализатором для развития экспрессивной речи.

В рамках нейропсихологического подхода описываемая технология объединяет три взаимосвязанных вектора.

1. *Нейродинамический вектор.* Стимулирует комиссуральные мозговые системы (мозолистое тело) за счет выполнения кросс-латеральных и перекрестных упражнений. Это координирует работу правого и левого полушарий головного мозга, оптимизируя скорость обработки информации.

2. *Биоэнергетический вектор.* Помогает сбалансировать энергетический тонус коры (воздействие на I блок мозга по А. Р. Лурии), регулирует мышечный тонус, нормализует вегетативную систему и снижает проявления психоэмоционального напряжения.

3. *Пластический вектор.* Координирует работу речевого аппарата и пальцев рук. Мануальные движения дублируют и фиксируют нужное положение языка и губ, помогая формировать устойчивый динамический праксис.

В настоящее время наиболее выражен пласт детей с перекрестными нарушениями, когда дефекты речи (дизартрические проявления, смазанность звуков, мышечная дистония языка) жестко связаны с общими двигательными дефицитами. А значит изолированное развитие мышц языка малопродуктивно, если параллельно не подавляются содружественные патологические импульсы. Поэтому одновременная тренировка артикуляционной моторики, мелкой моторики рук и межполушарных связей позволяет уйти от локального устранения дефекта к комплексной перестройке функциональных систем мозга.

Реализация технологии нейробиоэнергопластики в условиях индивидуального сопровождения открывает уникальные терапевтические возможности:

Филигранный мониторинг нейродинамических показателей. Воспитанники с ООП характеризуются повышенной истощаемостью, лабильностью психических процессов и склонностью к быстрому охранительному торможению. Индивидуальный формат занятия позволяет мне как специалисту осуществлять непрерывный визуальный, кинестетический и психоэмоциональный контроль за текущим состоянием ребенка. Это позволяет дозировать нагрузку, гибко менять задания, вовремя чередуя мышечное напряжение и отдых.

Персонализированная синхронизация мануального и артикуляционного праксиса. У детей с ТНР часто наблюдаются явления выраженной оральной апраксии, синкинезий или мышечного дисбаланса. Индивидуальный формат позволяет применять тактильное моделирование («рука в руке»). Логопед имеет возможность физически корректировать положение пальцев ребенка, создавая правильную кинестетическую опору, отражающую позицию языка.

Внедрение технологии нейробиоэнергопластики в мою практическую деятельность структурировано по пяти последовательным, иерархически связанным этапам. Прохождение этапов зависит от структуры дефекта и компенсаторных возможностей конкретного ребенка с ООП.

Первый этап. Диагностико-пропедевтический. На данном этапе проводится комплексное нейрологопедическое обследование. Оценивается состояние орального и ручного праксиса, выявляется латеральный профиль (ведущие глаз, ухо, рука). Цель этого этапа – сформировать базовые кинестетические ощущения в органах артикуляции и выучить названия позиций. Традиционные артикуляционные упражнения сначала выполняются перед зеркалом без привлечения рук. Логопед на этом этапе сам демонстрирует сопряженные движения рук, формируя у ребенка правильный зрительный образ. Например, упражнение «Бегемотик»: Ребенок по сигналу широко открывает рот, фиксируя позу под счет до пяти. Руки в этот момент спокойно лежат перед ним. Логопед, давая образец, одновременно с открытием рта широко раскрывает ладони, демонстрируя принцип сопряжения.

Второй этап. Инициация доминантной руки. В работу вводится сопряженное выполнение упражнений. Движения органов артикуляции дублируются исключительно ведущей

(доминантной) рукой ребенка, что активизирует соответствующее полушарие коры. Ребенок учится соотносить положение языка с пространственным положением кисти. Важно добиваться плавности и синхронности, чтобы рука не опережала речь. Например, при выполнении упражнения «Лопаточка» расслабленная кисть ведущей руки ложится горизонтально, имитируя положение широкого языка на нижней губе. При упражнении «Иголочка» пальцы сжимаются в кулак, а указательный палец резко выпрямляется вперед, синхронно с узким языком.

Третий этап. *Активизация субдоминантной руки*. В коррекцию вовлекается неречевая рука. Ведущая рука теперь отдыхает. Вся нагрузка ложится на субдоминантную кисть. Это необходимо для стимуляции правого полушария, отвечающего за пространственное восприятие, наглядные образы и целостный двигательный контур. Логопед при этом тщательно следит за тем, чтобы включение новой руки не вызывало дезорганизации артикуляционных движений. Например, при выполнении упражнения *«Чашечка» р*ебенок приподнимает края широкого языка, создавая форму ковша. Синхронно неречевая рука поднимается к груди: пальцы сгибаются и прижимаются друг к другу, образуя глубокую чашу. Логопед следит за симметрией «ручной чаши». *При выполнении упражнения «Маляр» в*оспитанник водит кончиком языка по нёбу вперед-назад. В это же время его неречевая рука с выпрямленной ладонью делает такие же движения в воздухе – от себя и к себе, имитируя работу кисти маляра.

Четвертый этап. *Билатеральная интеграция* (*двуручный формат*). Сложная нейропсихологическая ступень, требующая одновременной работы обеих рук в сонаправленном или инверсионном (перекрестном) режиме.

Первоначально движения выполняются сонаправленно (обе руки и язык синхронно поднимаются вверх). При выполнении упражнения «Качели» язык поочередно движется вверх-вниз за зубы, обе ладони параллельно повторяют эти движения в вертикальной плоскости. После успешного освоения вводятся усложненные нейропсихологические инверсии и перекрестные движения, когда руки выполняют асимметричные, разнонаправленные или перекрестные движения по отношению к движениям языка. Например, при выполнении упражнения «Часики» язык перемещается из левого угла губ в правый, руки согнуты в локтях, пальцы в кулаках; при движении языка вправо оба кулака в запястьях синхронно уходят влево, и наоборот. А при выполнении у*пражнения «Нейро-маляры» ш*ирокий кончик языка медленно двигается по нёбу вперед-назад, при этом ребенок на выдохе плавно произносит звук [Ш]. В этот же момент правая кисть совершает круговые движения по столу («красит стену»), а левая рука выполняет перекрестные переключения – касается то правого уха, то левого плеча.

Такая пространственная инверсия заставляет мозг быстро перестраивать моторные команды, форсируют развитие межполушарного взаимодействия, укрепляют связи мозолистого тела и развивают произвольное торможение.

Пятый этап. *Интегративно-автоматизированный*. На финальной стадии мануальные движения переводятся с отдельных поз на уровень ритмики и просодики при автоматизации звуков в связной речи. Статика уступает место динамике. Кисть руки берет на себя роль внешнего регулятора, удерживающего общую моторную программу и помогающего ребенку соблюдать ритм. При произнесении слоговых рядов, слов или стихотворных текстов на автоматизируемый звук ребенок совершает ритмичные щелчки, сжатия ладоней или кинезиологические переключения. Например, при произнесении цепочки *«РА-РО-РУ-РЫ»* ребенок выполняет последовательные переключения ладоней на столе: *«Кулак»* (на слог РА) – *«Ребро»* (на слог РО) – *«Ладонь»* (на слог РУ) – *«Кулак»* (на слог РЫ). Совмещение речевого выдоха и смены позиций рук ускоряет закрепление звука. Или для автоматизации звука [Л] в речи ребенок читает стихотворение, и на каждом ударном слове со звуком [Л] поочередно соединяет пальцы рук в кольцо с большим («пальчиковый шаг»).

Применение технологии нейробиоэнергопластики в системе индивидуальной логопедической помощи подтверждает высокую эффективность интеграции логопедического и

нейропсихологического подходов. Качественный и количественный анализ динамики коррекционного процесса у воспитанников с ООП фиксирует следующие позитивные изменения.

1. Сокращение времени коррекции. Период постановки и автоматизации дефектных звуков уменьшается в среднем на 25–30%. Это происходит благодаря ускоренному формированию кинестетических образов, когда работающая кисть буквально «подсказывает» головному мозгу правильное положение артикуляционных органов.

2. Преодоление моторной дефицитарности. Отмечается уменьшение признаков оральной апраксии и синкинезий (лишних сопутствующих движений губ, подбородка или рук). Повышается точность, плавность и переключаемость как артикуляционных движений, так и мелкой моторики пальцев.

3. Развитие когнитивного базиса речи. Интегративное воздействие на межполушарные связи способствует улучшению общих показателей когнитивной сферы. У воспитанников с ООП возрастает объем и концентрация внимания, стабилизируется зрительно-пространственное восприятие, улучшаются процессы слухоречевой и зрительной памяти.

4. Трансформация психоэмоционального фона. Применение игровых нейроупражнений позволяет избежать эмоционального истощения воспитанников. Сочетание речи с кинестетикой снижает утомляемость и нивелирует речевой негативизм у детей с ООП. Это формирует у них стабильную внутреннюю мотивацию к преодолению трудностей, что способствует гармоничному включению в образовательный процесс.

Таким образом, технология нейробиоэнергопластики в условиях индивидуальной работы служит эффективным стимулятором компенсаторного развития детей с особыми образовательными потребностями. Её применение позволяет перевести процесс логопедического воздействия со строго локального (речевого) уровня на интегративный (системный) уровень функционирования центральной нервной системы, что отвечает современным запросам инклюзивного образования.

Список литературы

1. Архипова Е.Ф. Логопедический массаж при дизартрии / Е.Ф. Архипова. – М.: АСТ: Астрель, 2007. – 124 с.

2. Бернштейн Н.А. О построении движений / Н.А. Бернштейн. – М.: Книга по Требованию, 2012. – 143 с.

3. Кольцова М.М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка / М.М. Кольцова. – М.: Педагогика, 1973. – 144 с.

4. Кольцова М.М. Ребенок учится говорить. Пальчиковый игротренинг / М.М. Кольцова, М.С. Рузина. – СПб.: Сад, 2006. – 224 с. EDN QVDYRX

5. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.Р. Лурия. – М.: Академия, 2013. – 384 с.

6. Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: учеб. пособие / А.В. Семенович. – М.: Генезис, 2007. – 474 с. EDN UCIVNP

7. Цветкова Л.С. Методика нейропсихологической диагностики детей / Л.С. Цветкова. – М.: Когито-Центр, 2002. – 96 с.

8. Ястребова А.В. Комплекс занятий по формированию у детей 5 лет звукового анализа и усвоению элементов грамоты / А.В. Ястребова, О.И. Лазаренко. – М.: Аркти, 2011. – 120 с.

9. Ястребова А.В. Хочу в школу. Система упражнений, формирующих речевую готовность детей к школе / А.В. Ястребова, О.И. Лазаренко. – М.: Аркти, 1999. – 136 с.

Нгуен Зиеп Нгок
д-р психол. наук, преподаватель
Ханойский университет Метрополитен
г. Ханой, Социалистическая Республика Вьетнам
Ле Тхи Тху Ха
преподаватель
Западно-Северный университет
г. Шонла, Социалистическая Республика Вьетнам

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ШКОЛЫ, СЕМЬИ И СООБЩЕСТВА В ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ: КЕЙС-ИССЛЕДОВАНИЕ ВО ВЬЕТНАМЕ

Аннотация: *в статье раскрывается модель взаимодействия школы, семьи и сообщества в образовании детей с нарушениями развития на уровне дошкольного образования во Вьетнаме. На основе анализа документов установлено, что многомерное взаимодействие между семьёй, инклюзивными педагогами, медицинскими работниками и специалистами индивидуальной коррекции является определяющим фактором эффективности образования. Однако сохраняется ряд проблем, таких как отсутствие устойчивых механизмов координации, ограниченные возможности семьи и сообщества. На основе эмпирических данных Вьетнама и международного опыта применения модели PBIS (Positive Behavioral Interventions and Supports) предлагается системная трёхсторонняя модель взаимодействия, направленная на повышение качества инклюзивного образования детей с нарушениями развития во Вьетнаме.*

Ключевые слова: *нарушения развития, дошкольное образование, взаимодействие семьи, школы, сообщества, инклюзивное образование.*

1. Введение.

Инклюзивное образование отражено в образовательной политике всех стран мира. Однако это не означает глобальной унификации в движении к инклюзивному образованию. Это можно увидеть на примере разнообразия путей его реализации, что проявляется в наличии множества определений инклюзивного образования (Ainscow, Booth & Dyson, 2006). В настоящее время понятие инклюзивного образования используется в более широком значении и охватывает различные группы детей и подростков, исключённых из школы и общества (UNESCO, 2009). Согласно Kozleski, Artiles, Fletcher и Engelbrecht (2009), основополагающий принцип инклюзивного образования и инклюзивной общеобразовательной школы заключается в воспитании и обучении всех учащихся независимо от их способностей, культуры, пола, языка, социального класса и этнической принадлежности.

В последние десятилетия число детей с диагностированными нарушениями развития, такими как расстройства аутистического спектра (РАС), синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ), интеллектуальные нарушения и специфические расстройства обучения, неуклонно растёт во всём мире и во Вьетнаме. Дошкольный возраст является «золотым периодом» для раннего вмешательства, а среда дошкольного образования играет центральную роль в процессе развития ребёнка (Phạm Minh Mục и др., 2022). Однако эффективность образования детей с нарушениями развития не может основываться исключительно на усилиях школы, а требует тесного и системного взаимодействия трёх ключевых субъектов: семьи, школы и сообщества. Во Вьетнаме правовая база инклюзивного образования сформирована в достаточной степени и включает Закон о лицах с инвалидностью (2010), Закон об образовании (2019) и Циркуляр 03/2018/TT-BGDĐT. Тем не менее разрыв между политикой и практикой остаётся значительным (Phạm Lê Cường & Nguyễn Văn Hưng, 2023). Многие исследования показывают, что взаимодействие между школой, семьёй и сообществом носит

формальный характер, lacks устойчивых механизмов и не раскрывает потенциал каждой из сторон (Hoàng Minh Phú, 2020). Данное кейс-исследование проводится в контексте того, что во Вьетнаме инклюзивное образование для лиц с инвалидностью внедряется с начала 1990-х годов и официально признано основным подходом в нормативно-правовых документах. Однако процесс реализации по-прежнему сталкивается с рядом «узких мест», включая ограниченные ресурсы, несогласованность между политикой и практикой, а также недостаточно устойчивое участие родителей и сообщества (Phạm Lê Cường & Nguyễn Văn Hưng, 2023).

В рамках данной статьи ставятся следующие задачи: проанализировать текущее состояние взаимодействия школы, семьи и сообщества в образовании детей с нарушениями развития на уровне дошкольного образования; определить факторы, способствующие и препятствующие данному взаимодействию; предложить системную модель взаимодействия на основе эмпирических данных и международного опыта.

2. Результаты исследования.

2.1. Некоторые исследования роли семьи и сообщества в дошкольном образовании.

Экологическая теория Бронфенбреннера (Bronfenbrenner, 1979) обеспечивает теоретическую основу для многоуровневой координации в образовании детей с ограниченными возможностями. Согласно данной теории, развитие ребёнка определяется воздействием ряда концентрических систем среды: microsystem (семья, класс), mesosystem (взаимодействие семьи и школы), exosystem (сообщество, местная политика) и macrosystem (культура, национальное законодательство). Дети с нарушениями развития особенно нуждаются в согласованной поддержке со стороны всех этих уровней экосистемы (Phạm Minh Mục и др., 2022).

Многочисленные теоретические и практические исследования во Вьетнаме подтверждают, что качество дошкольного образования в целом и инклюзивного образования детей с нарушениями развития, в частности, в значительной степени зависит от скоординированного взаимодействия школы – семьи – сообщества. Во Вьетнаме модель поддержки детей с нарушениями развития, основанная на участии семьи и сообщества, строится на философии, ориентированной на семью ребёнка, с четырьмя ключевыми направлениями: Координационный совет по вопросам инвалидности; образование; здравоохранение; организации, действующие в защиту прав людей с инвалидностью, функционирующие по трём взаимосвязанным этапам: раннее выявление – раннее вмешательство – образование (Phạm Minh Mục и др., 2022).

Семья является первой и наиболее важной средой для развития ребёнка. По Epstein (2018), семья играет ключевую роль в формировании базовых образовательных основ, включая выработку учебных привычек, социальных навыков и нравственных ценностей. Исследование в городе Хошимин показало, что 70% родителей регулярно участвуют в родительских собраниях, однако лишь 40% принимают участие в тематических семинарах, что свидетельствует о недостаточной глубине их вовлечённости в образовательный процесс ребёнка (Nguyễn Thị Bằng Giao, 2025).

Сообщество играет незаменимую роль в обеспечении ресурсов, контроле качества и создании расширенной образовательной среды для детей. По данным UNICEF Vietnam (2019), программы поддержки со стороны сообщества способствуют предоставлению дополнительных ресурсов и формированию позитивной образовательной среды. Исследование Nguyễn Thị Bằng Giao (2025) также показало, что вклад сообщества в виде ресурсов оценивается очень высоко (40% – очень высокий, 35% – высокий), тогда как вклад в форме волонтёрского времени остаётся ограниченным.

2.2. Состояние взаимодействия семьи, школы и сообщества в образовании детей с нарушениями развития в дошкольном возрасте.

Исследование показывает, что механизмы взаимодействия в двух случаях имеют сходную структуру, но существенно различаются по качеству реализации. Трёхмесячный план поддержки чётко распределяет обязанности между: родителями дома; классным руководителем; специалистом по индивидуальной коррекции; медицинским работником на уровне общины.

Семьи участвуют в очных и онлайн-тренингах по навыкам поддержки ребёнка. Однако результаты в двух случаях значительно различаются.

В случае ребёнка T.N.M взаимодействие сталкивается со многими трудностями: мать недавно родила и имеет мало времени; отец занят на работе; учителю инклюзивного класса сложно уделять время взаимодействию с семьёй; пандемия COVID-19 прервала процесс вмешательства. Тем не менее, спустя 3 месяца наблюдаются небольшие улучшения: ребёнок начал тянуть за руку и указывать на предметы, научился ездить на велосипеде (Phạm Minh Mục и др., 2022).

В случае ребёнка V.T.K модель взаимодействия функционирует более слаженно благодаря следующим факторам: родители имеют медицинское образование и глубоко понимают состояние ребёнка; школа назначила преданных своему делу педагогов; ребёнок с раннего возраста получает постоянную индивидуальную поддержку; медицинские и социальные службы активно содействуют. Через 3 месяца наблюдаются значительные улучшения: выполнение простых инструкций на уровне 60%, переход от эхолалии к использованию отдельных слов, самостоятельное одевание и мытьё рук (Phạm Minh Mục и др., 2022).

Иллюстрация двух типичных случаев исследования детей дошкольного возраста с нарушениями развития:

Таблица 1

Сравнение характеристик двух случаев исследования*

Критерии	Случай 1: T.N.M	Случай 2: V.T.K
Возраст / степень	6 лет, тяжёлое нарушение развития	9 лет, средняя степень нарушения
Образовательная среда	Инклюзивная дошкольная группа	Инклюзивный начальный класс
Коммуникация	Не говорит, издаёт бессмысленные гласные звуки	Частая эхолалия, ограниченная невербальная коммуникация
Поведение	Бьётся головой, выдёргивает волосы, отсутствие самоконтроля	Стереотипные движения руками, повышенная гиперактивность
Уровень Vineland-II	Все области на низком уровне (эквивалент возраста 6–14 месяцев)	В основном низкий уровень (эквивалент возраста 7 месяцев – 5,5 лет)
Семейная поддержка	Мать занята уходом за младшим ребёнком, слабое взаимодействие со школой	Родители – медицинские работники, активно участвуют в обучении

* Источник: Phạm Minh Mục и др. (2022).

2.3. Применение модели PBIS в контексте инклюзивного дошкольного образования во Вьетнаме.

Модель позитивных поведенческих вмешательств и поддержки (Positive Behavioral Interventions and Supports – PBIS) представляет собой многоуровневую, основанную на доказательствах профилактическую систему, направленную на улучшение учебных и поведенческих результатов всех учащихся. К её преимуществам относятся: раннее выявление признаков нарушений развития; разработка комплексных планов вмешательства (цели, мероприятия, исполнители, ресурсы); координация между педагогами, специалистами, семьёй и сообществом на протяжении всего процесса.

PBIS структурирована по трём уровням вмешательства с возрастающей интенсивностью: уровень 1 (универсальный) – для всех учащихся; уровень 2 (целевой) – для 5–15% учащихся группы риска; уровень 3 (интенсивный) – для 1–5% учащихся с наибольшими потребностями (Hawken и др., 2015). Международные исследования подтверждают, что PBIS на уровне 1 значительно улучшает поведенческие результаты и способствует созданию безопасной и справедливой школьной среды (Phạm Thị Trang и др., 2025).

Модель координации школы – семьи – сообщества в образовании детей с нарушениями развития, адаптированная на основе трёхуровневой структуры PBIS для условий дошкольного образования во Вьетнаме (Phạm Thị Trang и др., 2025), включает:

Уровень 1 – универсальное взаимодействие: школа выстраивает регулярные каналы коммуникации со всеми семьями; организует семинары по вопросам нарушений развития для родителей и сообщества; формирует матрицу поведенческих ожиданий с начала учебного года (Phạm Thị Trang и др., 2025). Модель взаимодействия между учебным заведением и практическими базами, представленная в исследовании Đào Thị Thu Thủy и др. (2025) в Университете столицы Ханоя, подчёркивает необходимость совершенствования данной связи для подготовки специалистов в области специального образования.

Уровень 2 – целевое взаимодействие: формирование междисциплинарных групп поддержки (педагоги, психологи, медицинские специалисты, представители семьи) для детей с дополнительными потребностями; внедрение стратегии Check-In/Check-Out (CICO) для ежедневной связи школы и семьи; проведение малых групповых вмешательств с чёткими целями и сроками.

Уровень 3 – индивидуализированное интенсивное взаимодействие: разработка индивидуальной образовательной программы с участием семьи; чёткое распределение обязанностей между членами команды поддержки; регулярный мониторинг прогресса и гибкая корректировка плана. Nguyễn Thị Bằng Giao (2025) подчёркивает, что регулярная оценка и эффективные механизмы обратной связи являются необходимыми условиями повышения качества взаимодействия.

С точки зрения политики: необходимо разработать чёткие нормативные акты, регулирующие межсекторальное взаимодействие в образовании детей с нарушениями развития; ввести профессиональные стандарты для учителей специального образования; расширить сеть специализированных образовательных учреждений (в настоящее время они имеются лишь в 23 из 63 провинций – Nguyễn Văn Hưng & Trần Thu Giang, 2025). Опыт Закона IDEA (США) и модели PBIS показывает, что устойчивость достигается только при институционализации (Phạm Thị Trang и др., 2025).

С точки зрения семьи: создание «родительских клубов» для обучения навыкам домашнего вмешательства; предоставление методических материалов на доступном языке; развитие онлайн-систем взаимодействия между педагогами и семьями.

С точки зрения подготовки педагогов: интеграция обучения взаимодействию с семьёй и сообществом в университетские программы по специальному образованию; организация системной практики в дошкольных учреждениях с детьми с инвалидностью; развитие навыков использования данных для принятия решений. Модель взаимодействия «университет – практика» (Đào Thị Thu Thủy и др., 2025) требует масштабирования и стандартизации.

3. Заключение.

Исследование на основе анализа теоретических и практических данных показывает, что взаимодействие школы – семьи – сообщества является ключевым фактором эффективности образования детей с нарушениями развития в дошкольном возрасте во Вьетнаме. Существенные различия между двумя случаями демонстрируют: при активной позиции семьи, высокой профессиональной компетентности школы и готовности сообщества к поддержке модель взаимодействия достигает высокой эффективности; напротив, дефицит любого из этих трёх компонентов значительно снижает образовательные результаты.

Сопоставление с международным опытом, в частности с трёхуровневой моделью PBIS, позволяет предложить системную модель взаимодействия, ориентированную на ребёнка, с чётким распределением ответственности и регулярной оценкой. Для успешной реализации необходимо одновременно развивать три направления: совершенствование политики и правовой базы; повышение качества подготовки педагогов; формирование устойчивой культуры сотрудничества между школой, семьёй и сообществом.

Исследование вносит вклад в практическую реализацию взаимодействия школы, семьи и сообщества во Вьетнаме и открывает перспективы для дальнейших исследований факторов, влияющих на эти отношения в образовании детей с нарушениями развития.

Список литературы

1. UNESCO. Policy guidelines on inclusive education / UNESCO. – Paris: UNESCO, 2009.
2. Phạm L.C. Политика инклюзивного образования во Вьетнаме / L.C. Phạm, V.H. Nguyễn // Вьетнамский журнал педагогических наук. – 2023. – Т. 19. № S4. – С. 1–7.
3. Kavale K.A. Identifying specific learning disability: Is responsiveness to intervention the answer? / K.A. Kavale, S.R. Forness.
4. Allan J. Doing inclusive education research / J. Allan, R. Slee. – Rotterdam: Sense Publishers, 2008.
5. Dyson A. Developing inclusive schools: Three perspectives from England / A. Dyson.
6. Đào T.T.T. Модель взаимодействия между образовательным учреждением и базами практики: решение для повышения качества подготовки в области специального образования в Ханойском столичном университете / T.T.T. Đào, T.Q.H. Nguyễn, T.H. Nguyễn // Вьетнамский журнал педагогических наук. – 2025. – Т. 21. №06. – С. 106–112.
7. Epstein J.L. School, family, and community partnerships: Your handbook for action / J.L. Epstein [et al.]. – 4th ed. – Corwin, 2018.
8. Large-scale implementation of check-in, check-out: A descriptive study / L.S. Hawken, K. Bundock, C.A. Barrett [et al.]. // Canadian Journal of School Psychology. – 2015. – Т. 30. №4. – С. 304–319.
9. Hoàng M.P. Состояние инклюзивного образования детей с аутизмом в дошкольных учреждениях города Хошимин с точки зрения управленцев / M.P. Hoàng // Журнал науки Университета Ван Ланг. – 2020. – Т. 24. – С. 120–126.
10. Nguyễn T.B.G. Взаимодействие с семьёй и сообществом для повышения качества ухода и образования детей в дошкольных учреждениях / T.B.G. Nguyễn // Научный журнал. – 2025. – Т. 01. №04. – С. 28–35.
11. Nguyễn V.H. Состояние организации и деятельности государственных специализированных образовательных учреждений для лиц с инвалидностью во Вьетнаме / V.H. Nguyễn, T.G. Trần // Вьетнамский журнал педагогических наук. – 2025. – Т. 21. №06. – С. 67–73.
12. Применение модели раннего выявления, раннего вмешательства и образования детей с расстройствами аутистического спектра на основе семьи и сообщества: результаты кейс-исследования / M.M. Phạm, T.P. Mai, T.K.H. Nguyễn [et al.] // Журнал образования. – 2022. – Т. 22. №3. – С. 25–30.
13. Международный опыт применения модели позитивных поведенческих вмешательств и поддержки (PBIS) для учащихся 1 класса с нарушениями развития в условиях инклюзивного образования / T.T. Phạm, T.T. Lê, T.V. Trần, T.K.H. Nguyễn // Журнал образования. – 2025. – Т. 25. №20. – С. 18–23.

Псарёва Анжелика Юрьевна
учитель-логопед
МБДОУ «Д/С №8 д. Жилина» Орловского МО
д. Жилина, Орловская область

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ И РАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация: *статья посвящена теме дошкольного возраста как критического периода формирования речи, особенно для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Подчеркивается, что этот процесс требует особого подхода и эффективных методик, так как дети с ОВЗ сталкиваются с определенными трудностями. В качестве одного из наиболее перспективных инструментов предлагаются игровые технологии, которые делают обучение увлекательным и мотивирующим, одновременно способствуя решению комплексных задач по коррекции и развитию речи.*

Ключевые слова: *дети с ОВЗ, игровые технологии, коррекция речи дошкольников, развитие речи дошкольников.*

Дошкольный возраст – это период активного формирования речи, фундамент для дальнейшего успешного обучения и социализации. Для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) этот процесс может быть сопряжен с трудностями, требующими особого подхода и эффективных коррекционно-развивающих методик. Одним из наиболее перспективных и действенных инструментов в работе с такими детьми являются игровые технологии. Они не только делают процесс обучения увлекательным и мотивирующим, но и позволяют решать комплексные задачи по коррекции и развитию речи.

Почему игровые технологии так эффективны для детей с ОВЗ?

Дети с ОВЗ часто испытывают трудности с концентрацией внимания, усидчивостью, мотивацией к учебной деятельности. Традиционные методы обучения могут быть для них утомительными и неэффективными. Игровые технологии же, напротив, обладают рядом преимуществ:

Естественность и доступность. Игра – это естественная форма деятельности для ребенка. Через игру он познает мир, учится взаимодействовать, выражать свои эмоции. Игровые технологии используют знакомые и понятные детям формы, что снижает барьер перед обучением.

Высокая мотивация. Игра вызывает положительные эмоции, интерес и желание участвовать. Это способствует более глубокому вовлечению ребенка в процесс, повышает его активность и стремление к достижению результата.

Комплексное воздействие. Игровые технологии позволяют одновременно развивать различные компоненты речи: фонематический слух, артикуляцию, лексику, грамматический строй, связную речь. Кроме того, они способствуют развитию когнитивных функций (внимание, память, мышление), мелкой моторики, эмоционально-волевой сферы.

Индивидуализация. Игровые технологии легко адаптируются под индивидуальные потребности и возможности каждого ребенка. Педагог может варьировать сложность заданий, правила игры, использовать различные дидактические материалы.

Снятие напряжения и тревожности. Игра создает благоприятную, непринужденную атмосферу, что особенно важно для детей с ОВЗ, которые могут испытывать повышенную тревожность в учебной ситуации.

Основные направления использования игровых технологий в коррекции и развитии речи.

Игровые технологии могут быть направлены на решение различных речевых проблем.

Развитие фонематического слуха и артикуляционного аппарата.

Звуковые игры: «Угадай, кто сказал?», «Повтори звук», «Найди картинку с заданным звуком».

Артикуляционная гимнастика в игровой форме. «Зарядка для язычка» с использованием персонажей, стишков, песен.

Игры с предметами: использование игрушек, имитирующих звуки животных, транспорта, для развития слухового внимания и правильного произношения.

Расширение и активизация словаря.

Игры с картинками: «Что нарисовано?», «Найди лишнее», «Составь рассказ по картинке».

Предметные игры: «Что можно делать с этим предметом?», «Назови все предметы одного цвета/формы».

Сюжетно-ролевые игры: «Магазин», «Больница», «Семья», где дети используют и закрепляют новую лексику в контексте.

Формирование грамматического строя речи.

Игры с предлогами: «Куда положил?», «Где спрятался?».

Игры на согласование слов: «Один – много», «Какой? Какая? Какое?».

Игры с изменением слов: «Скажи ласково», «Преврати слово».

Развитие связной речи.

Игры с составлением предложений: «Составь предложение по картинке», «Дополни предложение».

Игры с пересказом: «Перескажи сказку по ролям», «Расскажи, что ты видел».

Игры на составление рассказов: «Придумай продолжение истории», «Расскажи о своем дне».

Виды игровых технологий, применяемых в работе с дошкольниками с ОВЗ.

1. *Дидактические игры*: игры с правилами, направленные на формирование конкретных знаний, умений и навыков. Они могут быть настольными, словесными, подвижными.

2. *Сюжетно-ролевые игры*: игры, в которых дети берут на себя определенные роли и разыгрывают различные жизненные ситуации. Они способствуют развитию воображения, коммуникативных навыков и обогащению речи.

3. *Подвижные игры с речевым сопровождением*: игры, сочетающие физическую активность с речевыми заданиями. Это помогает детям лучше запоминать слова и фразы, развивать координацию движений и речь одновременно.

4. *Театрализованные игры*: игры, связанные с разыгрыванием сказок, стихов, сценок. Они развивают выразительность речи, интонацию, память и умение работать в коллективе.

Игры с использованием ИКТ (*информационно-коммуникационных технологий*): интерактивные игры на планшетах и компьютерах, обучающие программы, мультфильмы с заданиями. Эти технологии могут быть особенно полезны для детей с ОВЗ, так как они предлагают визуальную поддержку, возможность многократного повторения и мгновенную обратную связь.

Логопедические игры и упражнения: специально разработанные игры, направленные на коррекцию конкретных речевых нарушений (например, игры на развитие артикуляции, звукопроизношения, слоговой структуры слова).

Примеры конкретных игровых технологий.

«*Волшебный мешочек*». Ребенок на ощупь определяет предмет в мешочке и называет его, описывает его свойства. Это развивает тактильные ощущения, мелкую моторику и словарный запас.

«*Что пропало*?». На столе раскладываются игрушки или картинки. Ребенок закрывает глаза, а педагог убирает один предмет. Задача ребенка – угадать, что пропало, и назвать его. Развивает внимание и память.

«*Поезд*». Дети встают друг за другом, имитируя вагончики поезда. Педагог называет слово, и каждый ребенок должен придумать слово, начинающееся на последний звук предыдущего слова. Развивает фонематический слух и словарный запас.

«*Строим башню*». Дети строят башню из кубиков, называя цвета, формы, количество кубиков. Педагог может задавать вопросы: «Сколько красных кубиков?», «Какого цвета верхний кубик?». Развивает счет, названия цветов и форм, а также умение отвечать на вопросы.

«*Сказочный театр*». Дети разыгрывают знакомые сказки, используя игрушки, куклы или пальчиковый театр. Это способствует развитию связной речи, интонационной выразительности и умения передавать эмоции.

Интерактивные игры на планшете. Приложения, где нужно соединять картинки по звукам, составлять слова из букв, выбирать правильные окончания слов. Эти игры делают процесс обучения увлекательным и позволяют ребенку работать в своем темпе.

Важные аспекты при использовании игровых технологий.

Систематичность и последовательность: игровые занятия должны проводиться регулярно, с постепенным усложнением заданий.

Индивидуальный подход: важно учитывать особенности каждого ребенка, его интересы, уровень развития и речевые нарушения.

Создание положительной эмоциональной атмосферы: игра должна приносить радость и удовольствие, снимать напряжение.

Сотрудничество с родителями: родители могут активно участвовать в игровых занятиях дома, закрепляя полученные навыки.

Использование разнообразных материалов: картинки, игрушки, природные материалы, музыкальные инструменты, ИКТ – все это может быть использовано в игровых технологиях.

Четкость инструкций: правила игры должны быть понятны ребенку, а инструкции – простыми и лаконичными.

Поощрение и поддержка: важно хвалить ребенка за успехи, даже самые маленькие, и поддерживать его в случае неудач.

Игровые технологии являются мощным и многогранным инструментом в коррекции и развитии речи у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья. Они позволяют сделать процесс обучения эффективным, увлекательным и доступным, способствуя не только развитию речевых навыков, но и общему развитию ребенка, его социализации и подготовке к дальнейшей жизни. Грамотное применение игровых технологий, учитывающее индивидуальные особенности каждого ребенка, открывает широкие возможности для преодоления речевых трудностей и раскрытия потенциала каждого маленького человека.

Список литературы

1. Гончаренко Е.П. Обучающие игры и игровые технологии как средство развития речевой сферы у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи / Е.П. Гончаренко, А.С. Комарова // Молодой ученый. – 2024. – №29 (528). – С. 194–196. – URL: https://moluch.ru/archive/528/116738 (дата обращения: 27.04.2026). EDN ZLYQNI

Рузиева Ойша Шухратовна
студентка
Научный руководитель
Косыгина Елена Александровна
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского»
г. Липецк, Липецкая область

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ФОРМИРОВАНИИ УСТОЙЧИВОСТИ И ПЕРЕКЛЮЧАЕМОСТИ ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация: *в статье рассматривается проблема нарушения аттенционных процессов у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР). Подробно анализируются такие характеристики, как устойчивость и переключаемость внимания. Автор обосновывает эффективность применения комплексных игровых технологий в коррекционной практике, описывает методические приемы и этапы работы, направленные на минимизацию аттенционных дефицитов.*

Ключевые слова: *задержка психического развития, произвольное внимание, переключаемость, игровые технологии, дошкольный возраст.*

В системе комплексного сопровождения детей с задержкой психического развития (ЗПР) проблема коррекции внимания занимает центральное место. Внимание является необходимым условием осуществления любой деятельности. У детей с ЗПР недостатки внимания носят комплексный характер и выступают одной из главных причин трудностей в обучении. Без формирования базовых свойств внимания – устойчивости и переключаемости – невозможно полноценное развитие познавательной деятельности и переход к школьному обучению. Использование игровых технологий позволяет компенсировать дефицитарность волевых механизмов ребенка через высокую эмоциональную вовлеченность.

Психолого-педагогические основы изучения внимания заложены в трудах Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, Н. Ф. Добрынина. Специфику аттенционных нарушений при ЗПР исследовали Т. А. Власова, К. С. Лебединская, У. В. Ульенкова. Л. С. Выготский указывал: «Произвольное внимание возникает в процессе социального развития ребенка из внимания непроизвольного» [1, с. 184]. Современные исследователи подчеркивают, что именно игровая деятельность является оптимальной средой для этого перехода.

1. Феноменология нарушений устойчивости и переключаемости внимания при ЗПР.

Устойчивость внимания определяется способностью к длительному сосредоточению на объекте. У детей с ЗПР данный показатель находится на крайне низком уровне. Как отмечает У. В. Ульенкова, особенности внимания у таких детей «проявляются прежде всего в его неустойчивости, повышенной отвлекаемости, трудностях распределения и переключения» [4, с. 42].

Низкая устойчивость внимания при ЗПР обусловлена несколькими факторами.

Повышенная истощаемость: нервная система ребенка не выдерживает длительного напряжения, что приводит к «отключению» внимания для отдыха. К. С. Лебединская подчеркивает, что «внимание детей с ЗПР отличается повышенной истощаемостью, нарастающей к концу занятия» [2, с. 76].

Фрагментарность восприятия: ребенок не может удержать в поле внимания все компоненты сложного объекта, выделяя лишь отдельные его части.

Переключаемость внимания – это способность быстро изменять направление деятельности. При ЗПР наблюдается инертность процессов возбуждения и торможения. В исследованиях под ред. Л. В. Кузнецовой отмечается, что «замедленность процессов переработки информации и инертность психических функций приводят к тому, что ребенок с ЗПР не может быстро переключиться с одного способа действия на другой» [3, с. 115]. Это выражается в персеверациях (повторении предыдущего действия) и трудностях вхождения в новое задание.

2. Содержание игровых технологий в коррекционной работе.

Игровая технология в специальном образовании – это не просто набор игр, а системная организация игрового взаимодействия, имеющая диагностическую и коррекционную направленность.

2.1. Технологии развития устойчивости внимания.

Для повышения времени концентрации используются игры, требующие зрительного поиска и фиксации.

Технология «Зрительный фильтр». Игры типа «Зашумленные изображения» или «Корректурные пробы». Ребенку предлагается среди множества символов найти и пометить только один. Усложнение происходит за счет уменьшения размера стимулов и увеличения их плотности.

Технология «Сенсорное слежение». Ребенок должен глазами (без помощи рук) проследить путь линии в перепутанных дорожках («Кого ведет ниточка?»). Это требует высокой концентрации и волевых усилий.

Технология «Детализация». Игры «Что изменилось?» или «Найди отличия». С. Г. Шевченко указывает, что «использование игровых приемов позволяет удерживать интерес ребенка к заданию значительно дольше, чем в условиях чисто учебной задачи» [5, с. 34].

2.2. Технологии развития переключаемости внимания.

Основная задача – научить ребенка быстро менять программу действий при изменении внешнего сигнала.

Технология «Стоп-сигнал». Игры с запретным движением (например, «Повторяй за мной всё, кроме...»). Ребенок должен постоянно контролировать ситуацию и мгновенно тормозить привычную реакцию.

Технология «Смена правил». Например, в игре «Сортировка» ребенку предлагается сначала разложить фигуры по цвету, а по звуковому сигналу – мгновенно начать раскладывать их по форме.

Технология «Двойная задача». Направлена на тренировку распределения и переключения (например, одновременно маршировать и хлопать в ладоши на каждое второе слово).

3. Этапы реализации игровых технологий.

Коррекционный процесс должен быть строго структурирован. У. В. Ульенкова подчеркивает необходимость поэтапности: «Для детей с ЗПР крайне важна внешняя опора и пошаговая инструкция педагога, которая постепенно интериоризуется и становится собственным механизмом саморегуляции» [4, с. 88].

I этап – Эмоциональное включение. Использование игр с низким порогом вхождения, направленных на развитие непроизвольного внимания и интереса.

II этап – Формирование произвольности через правило. Введение игр со строгими правилами (игры-драматизации, дидактические игры). Д. Б. Эльконин отмечал: «В игре ребенок учится управлять своим поведением, подчиняясь правилам, что является основой развития произвольного внимания» [6, с. 142].

III этап – Самостоятельная регуляция. Педагог минимизирует помощь, ребенок самостоятельно контролирует выполнение игры, используя внутреннюю речь.

4. Психолого-педагогические условия эффективности.

Для достижения стабильного результата необходимо соблюдение режима нагрузок. Игровые упражнения не должны превышать 12–15 минут для старшего дошкольника с ЗПР, так как после этого наступает период охранительного торможения. Важна также визуальная поддержка: использование карточек-алгоритмов, определяющих порядок действий в игре. Это помогает компенсировать слабость планирующей функции мозга.

Анализ проблемы показал, что устойчивость и переключаемость внимания являются наиболее уязвимыми компонентами психики ребенка с ЗПР. Игровые технологии выступают не только как средство обучения, но и как мощный инструмент коррекции аттенционных дефицитов. Дидактическая игра позволяет сформировать волевое усилие в обход интеллектуальной недостаточности, опираясь на интерес и наглядность. Систематическое применение описанных игровых технологий способствует качественному преобразованию аттенционной сферы дошкольников, создавая психологическую готовность к дальнейшему школьному обучению.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Психология развития ребенка / Л.С. Выготский. – М.: Смысл, Эксмо, 2005. – 512 с. EDN QXNSSV

2. Задержка психического развития: вопросы дифференциальной диагностики / под ред. К.С. Лебединской. – М.: Педагогика, 2010. – 168 с.

3. Основы специальной психологии / Л.В. Кузнецова [и др.]. – М.: Академия, 2002. – 480 с.

4. Ульенкова У.В. Психологические особенности детей с задержкой психического развития / У.В. Ульенкова. – Н. Новгород: НГПУ, 1994. – 132 с.

5. Шевченко С.Г. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития / С.Г. Шевченко. – М.: Школьная Пресса, 2004. – 96 с. EDN QTLEDB

6. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М.: Владос, 1999. – 360 с.

Салогуб Александра Михайловна
канд. психол. наук, руководитель отдела сопровождения инвалидов
Шимченко Диана Константиновна
аспирант, младший научный сотрудник

ФГБУ «Федеральный научно-образовательный центр медико-социальной экспертизы и реабилитации им. Г.А. Альбрехта» Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации
г. Санкт-Петербург

DOI 10.31483/r-167607

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧЕПРОИЗВОДСТВА: РОЛЬ АЛЬТЕРНАТИВНОЙ И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ В СОЦИАЛИЗАЦИИ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ

Аннотация: *в статье рассматриваются психолого-педагогические условия эффективного включения дошкольников с нарушениями речепроизводства и коммуникации в инклюзивную образовательную среду ДОО с использованием средств альтернативной и дополнительной коммуникации (АДК). Анализируются проблемы позднего выявления речевых нарушений, роль междисциплинарного сопровождения (логопед, дефектолог, психолог, невролог) и организации развивающей среды. Обосновывается значимость коммуникативной доступности, ранней коррекционной помощи и вовлечения семьи. Описываются низкотехнологичные средства АДК (пиктограммы, PECS, символы), способствующие социальной адаптации, снижению протестного поведения и развитию коммуникативной активности детей с нарушениями речи.*

Ключевые слова: *инклюзивное дошкольное образование, дети дошкольного возраста, нарушения речепроизводства, альтернативная и дополнительная коммуникация, АДК, коммуникативная доступность, психолого-педагогическое сопровождение, социализация, раннее выявление речевых нарушений, коррекционно-развивающая работа, низкотехнологические средства АДК, междисциплинарное сопровождение, взаимодействие с семьей.*

Введение.

Дошкольные образовательные организации (далее, ДОО) для всех детей являются первой самостоятельной ступенью, в которой создаются условия для достижения ребенком своего личного уровня развития для дальнейшей успешной жизни в последующие годы. В системе дошкольного образования принципиально выступают два основополагающих принципа – удовлетворение потребности населения в воспитании детей и готовка ребенка к дальнейшему обучению в школе. Расширение социальной адаптации ребенка и заложение основ его способности к усвоению и воспроизведению потоков информации являются неотъемлемой частью образовательной программы в дошкольных организациях [2,4,9].

Известно, что дошкольный возраст является ключевым периодом формирования речи, коммуникации, игровой деятельности и первичной социализации. Включение детей с нарушениями речепроизводства в среду ДОО вместе с нормотипично развивающимися сверстниками позволяет расширить их коммуникативный опыт, снизить риск социальной изоляции и создать условия для более ранней коррекционно-развивающей помощи. При этом важным становится не только развитие устной речи, но и обеспечение ребенку доступных способов выражения потребностей, эмоций, просьб и отказов с помощью средств альтернативной и дополнительной коммуникации (далее, АДК) [1,3,6,9].

Цель исследования – определить психолого-педагогические условия эффективного включения детей дошкольного возраста с нарушениями речепроизводства и коммуникации в инклюзивную образовательную среду ДОО с использованием средств АДК, а также обосновать

роль междисциплинарного сопровождения в развитии их социальной адаптации, коммуникативной активности и готовности к дальнейшему обучению.

Материалы и методы: исследование выполнено в формате теоретико-аналитического обзора с элементами междисциплинарного методического анализа. Материалами исследования выступили нормативные документы, методические рекомендации и научные источники по дошкольному образованию, логопедии, дефектологии, психологии, АДК и междисциплинарному сопровождению, инклюзивного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, коррекционно-развивающей помощи и применения средств АДК. Нормативную основу анализа составили положения Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» в части организации образования обучающихся с ОВЗ и создания специальных образовательных условий, а также требования федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, ориентированные на учет индивидуальных потребностей ребенка, сотрудничество с семьей, обеспечение равных возможностей и построение развивающей образовательной среды.

Результаты и обсуждение.

Одним из ключевых условий инклюзивного образования детей с нарушениями речепроизводства является коммуникативная доступность образовательной среды. Под коммуникативной доступностью следует понимать такую организацию пространства для обучаемого, режима труда и отдыха, обучающего и игрового процесса, при которой ребенок сможет понимать направляемую к нему информацию и выражать собственные потребности доступным для него способом, соразмерно развивая способности эмпатии к образовательному процессу и общественной коммуникации. Для дошкольника с выраженными речевыми трудностями отсутствие понятного способа коммуникации становится не только образовательным, но и значимым социальным барьером. Ребенок может испытывать фрустрацию, тревожность, избегать взаимодействия, демонстрировать протестное поведение или, напротив, становиться пассивным участником взаимодействия в социальных группах. Дети с нарушениями воспроизведения речи вне зависимости от первичной патологии и диагноза отличаются от других детей рядом качеств, среди них проявляются по отдельности и сочетаются между собой: невербальность (не использование речи для коммуникации), отсутствие способности к пониманию речи, снижение чувствительности боли или физическая гиперчувствительность, отсутствие границ эмпатии на события или живых существ, неосознавание уровня страха, собственных размеров тела, сложности в различении свойств звуков, отсутствие чувства времени. Поведение ребенка при этом часто обусловлено выполнением определенных привычных последовательностей в действиях, как ритуальных поведений, нарушение режима в последовательностях привычных действий может приводить к нарушению восприятия ребенком действительности, резкому ухудшению его самочувствия, что повлияет на образовательный процесс в целом и снизит качество социального взаимодействия с детьми в малых социальных группах. В связи с этим задача ДОУ заключается не только в коррекции звукопроизношения или увеличении словарного запаса ребенка, но и в создании условий, при которых ребенок сможет получить возможность быть понятым в повседневной жизни и развивать способность к пониманию других людей и устройства жизни в социальной среде [1–4].

Одной из значимых проблем организации учебного процесса в ДОО является позднее выявление у детей функциональных или психологических причин нарушения воспроизведения речи и языкового общения. Основной причиной является позднее обращение семьи за специализированной помощью при первых замеченных признаках нарушения речепроизводства у ребенка. Родители могут замечать отсутствие фразовой речи, ограниченный словарный запас, непонимание обращенной речи, трудности контакта или необычные формы звуковой активности, однако нередко расценивают эти проявления как временную индивидуальную особенность развития. При отсутствии своевременной диагностики и коррекционной работы речевые нарушения могут сочетаться с более выраженными трудностями психического и

коммуникативного развития, которые становятся особенно заметными в условиях детского сада и других дошкольных образовательных учреждений. В группе сверстников такие дети сталкиваются с необходимостью понимать инструкции, выражать желания, обращаться за помощью, участвовать в игре и регулировать свое поведение, что при недостаточности речи значительно затрудняется, особенно при сопутствующих формах задержки психического развития. Это подтверждает необходимость раннего междисциплинарного сопровождения ребенка и просветительской работы с родителями, направленной на своевременное выявление речевых и коммуникативных рисков. Оптимальным возрастом для первой диагностики нарушения речепроизводства у ребенка – год, когда возможно предположить наличие ли отсутствие некоторых проблем и задержки развития. Далее, более точная диагностика с возможностью установления выраженной задержки интеллекта и речи, аутизма, различных генетических синдромов, влияющих на качество общения и воспроизведение мысли в диалоге, возможна с трех лет [2–5].

Сложности взаимодействия социума с детьми дошкольного возраста с нарушением речепроизводства.

При взаимодействии с ребенком старше 2-х лет его речь представляет отдельные звуки или слоги, которые по своему смыслу передачи информации не соотносятся напрямую к собеседнику, действию или предмету. Ребенок может произносить звуки или слова, не относящиеся к ситуации. Воспроизведение звуков в виде «ма-ма» могут не быть призывом ребенка к вниманию матери, а формой игры с самими звуками во взаимодействии со своей формирующейся личностью.

Среди учреждений дошкольного развития особое внимание уделяют детям с «вторичной задержкой развития», что подразумевает собой позднее речевое развитие к способности говорить, к которой присоединяется интеллектуальная задержка. В сочетании данных факторов способность ребенка к речепроизводству может быть отдалена к возрасту 7 лет и позже, что сопровождается тяжелыми нарушениями речи или ее полным отсутствием, снижением общего интеллекта, низким уровнем коммуникации.

Критически важным является раннее выявление у детей признаков задержки речи и проблемах в развитии. Начало коррекционной работы со специалистами в возрасте до 5 лет особенно важно, так как параллельно с психологическими аспектами речепроизводства у ребенка задерживается развитие физического функционирования органов аппарата речи, что отразится на качестве звуков, слов. Успешность обучения детей речи и уровень общей коммуникации с обществом и семьей существенно зависит от возраста начала коррекционной работы и обучения использованию средств альтернативной и дополнительной коммуникаций [2; 7; 8].

Роль специалистов в дошкольном развитии ребенка с заболеваниями, приводящими к нарушению речепроизводства.

Помимо сотрудников административно-педагогического коллектива дошкольных образовательных учреждений всесторонняя динамическая диагностика наблюдения за детьми дошкольного возраста включает в себя набор специалистов – невролог, психолог, логопед, дефектолог.

Из перечня трудовых функций специалистов для детей дошкольного возраста и их родителей особо выделяется ряд индивидуальных профессиональных функции.

Дефектолог: проведение диагностики и решение вопросов уровня развития интеллекта, проведение занятий с ребенком и членами семьи, адаптируя их в коррекционно-развивающую среду. Деятельность данного специалиста направлена на интеллектуальное развитие логики, восприятия, речи, мелкой моторики.

Логопед: первичная и динамическая диагностика уровня развития речи. В своей коррекционной работе специалист акцентирует внимание родителей на процесс домашнего обучения ребенка по развивающей программе при нарушениях звукопроизношения, темпа и ритма речи, сложности с чтением или письмом, пополнение словарного запаса у ребенка с учетом

умственных возможностей. Словарный запас у детей с нарушением речи на базовом уровне должен покрывать максимально большую возможность ребенка быть понятым в социуме и семье с учетом его бытовых потребностей к условиям жизнедеятельности (безопасность, питание, самообслуживание).

Психолог: диагностика и развитие психологических функций, связанных с восприятием, коммуникацией, игрой, вниманием, памятью. Специалист адаптирует детей, не способных к общению, к социуму через обучение коммуникации и игровой деятельностью. Преодоление проблем и стресса ребенка и членов семьи, связанных с воспитанием детей с особенностями развития, организация семейного досуга.

Невролог и психиатр учувствуют в обследовании и коррекции медикаментозного лечения ребенка, как пациента, при рекомендациях вышеперечисленных специалистов к помещению врача-специалиста.

Организация территории труда и отдыха.

Отдельного внимания заслуживает организация в учреждениях дошкольного образования зоны личной территории для занятий и отдыха. В данной территории приоритетными средствами развития ребенка являются средства с простыми и понятными структурами, свойствами и конструкциями без перегруженных информационной сложностью для восприятия технических средств: кубики, конструкторы, визуальные иллюстрации в виде простых рисунков, тактильные игровые объекты оптимального размера, игрушки из мягких материалов, представляющих собой реальные существующие в мире объекты и предметы, не придуманные путем интеллектуальной деятельности людей или искусственного интеллекта. Количество предметов в зоне игрового развития должно дозироваться количеством, не перегружая экспозицию. Временное периодическое пользование и смена игровых и обучающих средств, убранных на некоторое время, вновь воспринимаются детьми как новые. Предметы в данной зоне следует подбирать для развивающих, сенсорных игр, которые должны быть отграничены от зоны и средств для учебной деятельности, что поможет ребенку сосредоточиться на занятиях и учиться формировать навыки учебного поведения.

Организация занятий и досуга для детей дошкольного возраста доджна стремиться к ряду положений:

- разнообразие обучающих и игровых элементов в воспитательном процессе без занижения уровня сложности. Сочетание подходов, в которых задействованы несколько систем организма ребенка: творческий интеллект и физическая активность, что позволит ребенку развивать способность к изучению собственных эмоций, впечатлений и желаний, которые необходимо выражать в речевой форме для взаимодействия с миром и окружающими людьми;
- организация режима дня, занятий и отдыха для ребенка с учетом его индивидуальных особенностей к восприятию в зависимости от времени суток. Регулярность занятий в оптимальном графике с аналогичной регулярностью к отдыху и социальному досугу. Построение программы занятий должно опираться на возможности каждого конкретного ребенка;
- специалистам и работникам дошкольных учреждений важно напоминание или помощь родителям ребенка в обучении к социальной адаптации и знакомства ребенка с реальным миром. Развивающие занятия с ребенком дома должны рекомендоваться, но не навязываться родителям. Специалистам следует давать рекомендации по обучению и развивающим занятиям ребенка только с согласия родителей и их непосредственной личной вовлеченности;
- работа над развитием речи для детей дошкольного возраста должна реализовываться с учетом разнообразных ситуаций, в которых ребенок сможет учиться воспринимать речь, понимать ее смысл, реагировать на события. Ребенок должен быть интегрирован в понимание, что речь ему необходимо использовать постоянно, а не только тогда, когда создаются положительные и радостные эмоции [5; 6; 8].

Роль системы АДК в ДОО.

Система альтернативной и дополнительной коммуникации и ее технологические средства выступает в роли современных передовых моделей взаимодействия между пользователем и его коммуникативными партнерами. Система и ее средства она выступает средством поддержки ребенка на том этапе, когда его собственная речь отсутствует, недостаточно понятна окружающим или не позволяет выразить актуальные потребности. АДК помогает ребенку устанавливать контакт, делать выбор, выражать просьбу, отказ, согласие, эмоциональное состояние, боль, усталость, интерес или нежелание продолжать деятельность. АДК выполняет не только коррекционную, но и социально-адаптационную функцию в дошкольной среде, поскольку большинство социальных навыков формируется в естественных ситуациях: во время игры, еды, прогулки, одевания, занятий и общения со сверстниками. Наиболее актуальными для данной возрастной группы пользователей и доступными являются низкотехнологические средства АДК, которые не смотря на свою примитивность технологичности, позволят достичь максимально желаемых результатов: учебно-методические и тактильно-звуковые пособия, альбомы и наборы пиктограмм, карточки с изображениями символов, система Блисс-символов, пиктографическая идеографическая коммуникация PIC, картиночные символы коммуникации PCS, система символов Виджит, альтернативная коммуникация посредством орфографического письма, языковая программа «Макатон», картотеки жестовых символов, PECS, словесные кубики Примака и тактильные символы. Выбор конкретного средства или их применение в комбинации зависит от возраста ребенка, уровня понимания речи, зрительного восприятия, моторных возможностей, способности к выбору и уровня символического мышления. Важно, чтобы средство коммуникации было постоянно доступно ребенку и использовалось не только на занятиях со специалистом, но и в повседневной жизни группы, а далее в домашней обстановке среди членов семьи. Средства альтернативной и дополнительной коммуникации не выступают в роли замещения устой речи, а способствуют ее активному развитию или восстановлению, расширению стереотипности мышления ребенка и обучению его к активной мыслительной деятельности. Эффективность применения АДК в инклюзивной дошкольной группе может оцениваться не только по появлению новых слов или улучшению звукопроизношения. Важными показателями являются увеличение числа самостоятельных коммуникативных инициатив, расширение способов выражения просьбы, отказа и выбора, снижение частоты протестного или избегательного поведения, повышение участия ребенка в игре, занятиях. Таким образом, результативность сопровождения определяется степенью включенности ребенка в жизнь группы и ростом его повседневной самостоятельности [4; 7; 8].

Заключение

Инклюзивное дошкольное образование детей с нарушениями речепроизводства является значимым условием их социальной адаптации, коммуникативного развития и подготовки к дальнейшему обучению. Дошкольная образовательная организация выступает не только местом ухода и воспитания, но и первой социальной средой, в которой ребенок учится взаимодействовать со взрослыми и сверстниками, понимать правила группы, выражать потребности и участвовать в совместной деятельности. Основным условием успешного включения ребенка в социум является коммуникативная доступность, а коррекционная работа должна быть направлена не только на развитие устной речи, но и на обеспечение ребенку возможности быть понятым в повседневных ситуациях. Раннее выявление речевых и коммуникативных нарушений и необходимость просветительской работы с родителями, и своевременного междисциплинарного сопровождения ребенка имеет принципиальное значение для профилактики вторичных трудностей развития и социального взаимодействия. В коррекционно-развивающий процесс должны быть включены средства АДК, интегрированный междисциплинарный подход с участием воспитателя, логопеда, дефектолога, педагог-психолога, а при наличии медицинских показаний – невролога и психиатра. При этом семья выступает обязательным участником сопровождения, поскольку закрепление коммуникативных навыков

требует регулярного использования рекомендованных средств не только в ДОО, но прежде всего дома.

Список литературы

1. Логинова О.В. Реабилитация пациентов с постинсультной дизартрией в России и за рубежом: обзор литературы / О.В. Логинова, Е.Ю. Можейко, Д.И. Бовтюк // Вестник восстановительной медицины. – 2023. – Т. 22, №6. – С. 100–106. DOI 10.38025/2078-1962-2023-22-6-100-106. EDN WJOKLI
2. Можейко Е.Ю. Восстановление речевых нарушений у постинсультных больных: актуальность, проблемы и перспективы / Е.Ю. Можейко // Сибирское медицинское обозрение. – 2008. – №2. EDN JVMJEJ
3. Клинические рекомендации для логопедов: логопедическая диагностика и реабилитация пациентов с нарушениями речи, голоса и глотания в остром периоде – Министерство здравоохранения Российской Федерации. – 2016.
4. Ларина О.Д. Роль логопеда в коррекции афазии и дисфагии на первом этапе реабилитации пациентов с ОНМК / О.Д. Ларина, Ю.Ю. Рудомётова, Т.В. Новикова // Лечащий врач. – 2022. – №10. – DOI 10.51793/OS.2022.25.10.004. EDN DZRBOY
5. Комарова И.Б. Нарушения речи при левополушарном артериальном ишемическом инсульте у детей / И.Б. Комарова, В.П. Зыков, Л.В. Ушакова // Вестник восстановительной медицины. – 2012. – №4. EDN PFPQQR
6. Особенности речевых нарушений у больных в остром периоде ишемического инсульта / С.В. Котов, М.М. Щербакова, В.А. Зенина [и др.] // Анналы клинической и экспериментальной неврологии. – 2023. – №3. DOI 10.54101/ACEN.2023.3.2. EDN CRXLSN

Телегина Надежда Алексеевна
бакалавр, студентка
Научный руководитель
Косыгина Елена Александровна
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского»
г. Липецк, Липецкая область

КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА ДЕФЕКТОЛОГА В УСЛОВИЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗПР

Аннотация: *статья посвящена коррекционно-развивающей работе дефектолога с дошкольниками, имеющими задержку психического развития, то есть ЗПР, в условиях педагогического сопровождения. В статье рассматриваются основные проявления ЗПР, такие как замедленное развитие речи, трудности с вниманием и памятью, а также низкий уровень социальной адаптации. Описывается роль дефектолога, аспекты работы дефектолога, проведение диагностики, индивидуальной и групповой работы с детьми, сотрудничество с воспитателями и родителями. Особое внимание уделяется методам коррекционной работы, а именно: игровые технологии, творческие задания и сенсорные занятия. В заключении подчеркивается важность комплексного подхода и индивидуализированного подхода к каждому ребенку для успешного его развития и социализации. Статья актуальна для специалистов в области дефектологии и дошкольного образования.*

Ключевые слова: *Коррекционно-развивающая работа, дефектолог, дошкольники, задержка психического развития (ЗПР), педагогическое сопровождение, индивидуализация, методы коррекции.*

Дошкольный возраст – это ключевой период для развития ребенка, когда закладываются основы его личностного, интеллектуального и собиального становления. Задержка психического развития (ЗПР) является одной из наиболее распространенных проблем среди

дошкольников. Дети с ЗПР очень часто сталкиваются с трудностями в обучении, коммуникации и социальной адаптации. В этом контексте важную роль играет работа дефектолога, который осуществляет коррекционно-развивающую деятельность в условиях педагогического сопровождения. Данная статья посвящена анализу особенностей и методов работы дефектолога с дошкольниками, имеющими ЗПР.

Цель данной статьи – рассмотреть особенности коррекционно-развивающей работы дефектолога с дошкольниками, у которых наблюдается ЗПР, а также определить методы и подходы, которые способствуют успешной социализации детей.

Объектом исследования являются дошкольники с задержкой психического развития, проходящие коррекционно-развивающие занятия под руководством дефектолога.

Актуальность темы обусловлена растущим числом детей с ЗПР и необходимостью создания эффективных программ коррекционной работы.

Новизна исследования заключается в систематизации методов и подходов. Которые применяются в практике у дефектологов, а также в акценте на важности взаимодействия всех участников образовательного процесса.

Педагогическое сопровождение включает в себя создание комфортной образовательной среды, регулярное взаимодействие с родителями для совместной работы над проблемами ребенка и адаптацию учебных материалов. В своей работе дефектолог выполняет несколько ключевых функций: диагностика уровня развития ребенка, индивидуальная и групповая работа с детьми, сотрудничество с воспитателями и родителями для создания единой системы поддержки.

К основным методам коррекционной работы относятся.

1. Игровые технологии: использование игр для развития когнитивных и социальных навыков.

2. Сенсорные занятия, направленные на развитие восприятия и сенсорных навыком.

3. Творческие задания: рисование, лепка и другие виды творчества для развития моторики и самовыражения.

Коррекционно-развивающая работа дефектолога с дошкольниками с ЗПР требует комплексного подхода и индивидуализированного подхода к каждому ребенку. Эффективность такой работы зависит от взаимодействия всех участников образовательного процесса – дефектолога, воспитателей и родителей. Применение разнообразных методов и технологий позволяет значительно улучшить развитие детей с ЗПР и способствует их успешной социализации.

В литературе выделяются различные аспекты работы с детьми с задержкой психического развития. Исследования Бабкиной Н.В. (доктор психологических наук, заведующая лабораторией образования и комплексной абилитации детей с ЗПР) в своей работе «Психологическое сопровождение младших школьников с задержкой психического развития» показывает. Что коррекционные занятия способствуют улучшению речевых навыков, внимания и памяти, дети испытывают улучшение в обучении, восприятии информации, общении и взаимодействии с окружающими.

С.Н. Данченкова «Коррекционно-развивающая работа с ребенком, имеющими диагноз ЗПР» [2] рассматривает характеристику детей дошкольного возраста с ЗПР, в ней анализируются эффективные методы и средства коррекционно-развивающей работы, включая использование дидактических игр как основного метода обучения. Дидактические игры – основной метод коррекционной работы, который помогает усваивать знания в легкой и доступной форме. Игры должны соответствовать возрастным и психологическим особенностям детей. Они помогают развивать речевые навыки. Внимание, память и другие когнитивные функции детей с ЗПР. Рисование, лепка, конструирование способствуют развитию мелкой моторики и воображения. Использование различных материалов (песок, вода, текстуры) помогают развивать сенсорное восприятие детей с задержкой психического развития. Работа с эмоциональным состоянием ребенка через игры и упражнения, направленные на развитие

самооценки и уверенности в себе. Успешность коррекционной работы зависит от координации и преемственности в работе всех субъектов коррекционного процесса: детей, учителя-дефектолога, воспитателя, логопеда, психолога и родителя. Роль воспитателя – это закреплять результаты, достигнутые учителем-дефектологом на фронтальных и индивидуальных занятиях, использовать дидактические игры и упражнения для лучшего усвоения материала. Работа с родителями включает проведение лекций, мастер-классов, семинаров, индивидуальных консультаций. Все это позволяет повысить психолого-педагогическую компетентность родителей, информировать их о динамике развития детей, обучать эффективным стратегиям взаимодействия с ребенком.

В заключение хочется сказать, что коррекционно-развивающая работа дефектолога в условиях педагогического сопровождения является важным элементом процесса социализации и обучения дошкольников с ЗПР. Комплексный подход, включающий диагностику, индивидуальные и групповые занятия, а также активное сотрудничество с воспитателями и родителями, позволяет создать условия для успешного развития детей с задержкой психического развития. Важно помнить, что каждый ребенок уникален, и только индивидуализированный подход может привести к положительным результатам в его развитии.

Список литературы

1. Бабкина Н.В. Психологическое сопровождение младших школьников с задержкой психического развития / Н.В. Бабкина. – М., 2017.

2. Данченкова С.Н. Коррекционно-развивающая работа с ребёнком, имеющим диагноз ЗПР / С.Н. Данченкова // Вестник практической психологии образования. – 2015. – Т. 12. №4.

3. Бабкина Н.В. Выбор индивидуального образовательного маршрута для ребенка с задержкой психического развития / Н.В. Бабкина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2017. – № 2. – С. 16–22. EDN YIXNFV

4. Бабкина Н.В. Психологическое сопровождение детей с задержкой психического развития в условиях образовательной интеграции / Н.В. Бабкина. – 2012. – № 1. – С. 23–31.

Тетеричева Анна Сергеевна
студентка
Васина Юлия Михайловна
канд. пед. наук, доцент

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

LEGO-КОНСТРУИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация: *статья посвящена развитию наглядно-образного мышления у старших дошкольников с ЗПР. На основе выявленных в ходе эксперимента когнитивных дефицитов описана авторская коррекционная программа «Мир LEGO», базирующаяся на теории поэтапного формирования умственных действий. Приведены примеры занятий, способствующих планомерному переводу предметно-практических действий во внутренний умственный план.*

Ключевые слова: *наглядно-образное мышление, старший дошкольный возраст, задержка психического развития, LEGO-конструирование, коррекционно-развивающая программа.*

Проблема мышления традиционно выступает одной из наиболее фундаментальных в психологической и педагогической науке. Базовое понимание этого феномена заложено в

трудах С. Л. Рубинштейна, определявшего мышление как процесс опосредованного и обобщенного отражения действительности в ходе ее анализа и синтеза [4].

В условиях нормативного онтогенеза дошкольный возраст является сензитивным для интенсивного формирования наглядно-образного мышления. Изучением механизмов этого процесса занимались А. В. Запорожец, Ж. Пиаже, Д. Б. Эльконин, Л. А. Венгер и Н. Н. Поддьяков. В частности, Л. А. Венгер убедительно доказал, что основным специфическим средством наглядно-образного мышления выступает овладение наглядным моделированием (построением схем, чертежей, построек), позволяющим ребенку постигать структурные связи объектов [1].

Однако у детей с задержкой психического развития (ЗПР) картина когнитивного онтогенеза существенно искажается. Как доказывают эмпирические исследования В. И. Лубовского [3], Т. В. Егоровой [2] и С. К. Сиволапова [5], наглядно-образное мышление у данной категории детей самостоятельно не достигает возрастных нормативов. Наблюдается выраженная фрагментарность зрительной аналитико-синтетической деятельности, слабость пространственной ориентировки, статичность и ригидность образов. Специфика этих дефицитов требует целенаправленного внешнего управления и внедрения таких специализированных коррекционных технологий, как LEGO-конструирование, обеспечивающее интеграцию моторного, пространственного и речевого развития.

С целью выявления исходного уровня развития наглядно-образного мышления нами был проведен констатирующий этап опытно-экспериментальной работы на базе ГОУ ТО «Тульская школа для обучающихся с ОВЗ №4». В эксперименте приняли участие 12 детей седьмого года жизни с подтвержденным заключением «задержка психического развития». Комплексная диагностическая программа выявила наличие глубоких дефицитов по всем исследуемым критериям:

- «Разрезные картинки» (С. Д. Забрамная): несформированность целостного восприятия, хаотичные попытки механически соединить детали по форме среза без опоры на смысловой контур;
- «Кубики Коса»: дефицит пространственного анализа, неспособность мысленно расчленить узор на блоки и стойкое игнорирование двухцветных граней;
- «Лабиринт» (Л. А. Венгер): высокая импульсивность, пространственная дезориентация и неумение целенаправленно работать со схемами-указателями;
- «Матрицы Равена»: ригидность представлений, пространственные искажения (перевороты деталей) и механическое дублирование элементов вместо выявления закономерностей;
- «Четвертый лишний» (Н. Л. Белопольская): подмена логического принципа классификации опорой на случайные или ситуативные признаки предметов (цвет, размер), а также трудности при попытке самостоятельного речевого обобщения.

По итогам констатации высокий уровень не зафиксирован ни у одного ребенка (0%). Средний уровень составил 41,7% (5 детей), а низкий уровень охватил большинство испытуемых – 58,3% (7 детей), что подтвердило необходимость направленной коррекции.

На основании полученных результатов была разработана и апробирована специализированная коррекционно-развивающая программа «Мир LEGO». Содержание программы выстроено с опорой на концентрический принцип подачи материала: от простейших сенсорных действий к сложному сюжетному конструированию по представлению. Данный подход обусловлен спецификой познавательной деятельности дошкольников с ЗПР, которым требуется многократное повторение, дробление инструкций и постепенное усложнение пространственных задач. Программа включает 12 занятий, объединенных в три последовательных этапа.

На первом этапе («Знакомство с LEGO»), носящем пропедевтический характер, программа включала 3 занятия: «Что такое LEGO?», «LEGO тетрис» и «Геометрические фигуры». Цель этапа – формирование ориентировочной основы действия. Так, например, на занятии «LEGO тетрис» детям необходимо было рассмотреть простые конструкции, понять, из каких частей они состоят, и по наглядному примеру собрать аналогичные. В начале занятия

для активизации внимания проводилась игра «Повторение», где дети по словесной инструкции находили детали нужного цвета, формы и размера. Затем, в рамках игры «Посмотри и соедини», дошкольники анализировали карточку с простой Тетрис-фигурой (например, L-образной). Педагог задавал наводящие вопросы о количестве и цвете деталей, после чего дети строили точно такую же фигуру, ориентируясь на собранный взрослым объемный образец. Сборка усложнялась от 3 до 4–5 элементов. После динамической паузы проводилась игра «Чего не хватает?»: дети закрывали глаза, педагог убирал или заменял деталь в постройке, а дошкольникам нужно было заметить изменения, назвать недостающую деталь и исправить фигуру.

Второй, наиболее объемный этап («Конструирование по инструкции»), был направлен на создание конкретных объектов с обязательной опорой на реальные предметы и внешнюю речь. Были реализованы занятия: «Веселые утята», «Краски осени», «Раз, два, три...», «В гостях у дедушки» и «Будущий космонавт». Например, на занятии «В гостях у дедушки» детям требовалось сконструировать мебель и инструменты, переводя 2D-изображение в 3D-модель по словесному алгоритму. Опираясь на картинки и готовые LEGO-образцы, дети последовательно собирали стол (четыре ножки-кирпичика и столешница из пластины), стул и кровать. Важнейшим элементом этапа было то, что педагог просил детей вслух проговаривать свои действия и функции предметов. После физкультминутки дети переходили к конструированию инструментов: собирали молоток (из длинного кирпичика-ручки и кубика-головки) и гвоздь. Педагог оказывал направляющую помощь и учил устанавливать сходства и различия между собственной моделью и инструкцией вслух, развивая способность к словесному опосредованию пространства.

Третий, заключительный этап («Обыгрывание построек из деталей LEGO») предполагал переход действий во внутренний план и самостоятельное конструирование по представлению (в уме) без опоры на внешнюю инструкцию. Этот этап включал занятия: «На лесной опушке», «Едем к бабушке», «Незнайкины постройки» и «Загорелся кошкин дом». Так, на итоговом занятии «Загорелся кошкин дом» деятельность детей носила максимально самостоятельный характер с последующим сюжетным обыгрыванием. В начале проводилась беседа о пожарной безопасности и чтение отрывка из сказки С. Маршака. Затем в рамках упражнения «Строители» детям предлагалось самостоятельно придумать и построить для кошки безопасный дом на базовых пластинах. Педагог уже не давал пошаговых алгоритмов, а лишь направлял мысль детей вопросами («Какой домик ты строишь?», «Где будут окна?»). После физкультминутки-потешки дети переходили к упражнению «Мир фантазий»: опираясь на воображение, они достраивали вокруг дома сад с цветами или гараж для пожарной машины из остатков конструктора. В завершении организовывалась выставка, где каждый ребенок описывал свой дом, что способствовало развитию связной речи и закреплению навыков наглядно-образного обобщения.

Реализация программы требует дозирования нагрузки и плавного перехода от работы по алгоритмам к самостоятельной деятельности. Результаты подтверждают: систематическое LEGO-конструирование, выстроенное с учетом этапов интериоризации, эффективно преодолевает когнитивные дефициты и развивает наглядно-образное мышление у дошкольников с ЗПР.

Список литературы

1. Венгер Л.А. Восприятие и обучение / Л.А. Венгер. – М.: Просвещение, 1969. – 340 с.

2. Егорова Т.В. Развитие наглядно-образного мышления у аномальных детей / Т.В. Егорова // Дефектология. – 1975. – № 4. – С. 15–31.

3. Лубовский В.И. Основные проблемы ранней диагностики и ранней коррекции нарушений развития / В.И. Лубовский // Дефектология. – 1994. – № 1. – С. 19–26.

4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000. – 712 с. EDN MBNCMQ

5. Сиволапов С.К. Развитие сферы образов-представлений при задержке психического развития / С.К. Сиволапов // Дефектология. – 1984. – № 2. – С. 3–10.

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

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПРОИЗВОЛЬНОГО ЗАПОМИНАНИЯ У ДЕТЕЙ 5–6 ЛЕТ

Аннотация: *в статье проанализированы возрастные и психолого-педагогические особенности формирования произвольного запоминания у детей 5–6 лет. Особое внимание уделено влиянию ведущей деятельности и развития когнитивных функций на возникновение целенаправленного запоминания, роли внимания, мышления, внутренней речи и эмоционально-мотивационной сферы. На основе классических теорий (Выготского, Леонтьева, Гальперина) и современных исследований показано, что дошкольный возраст – наиболее благоприятный период для становления памяти, когда постепенно появляются волевые компоненты (произвольность) в процессах запоминания. Выявлены этапы формирования произвольной памяти у дошкольников, отмечено различие её характеристик с непроизвольным запоминанием. Рассмотрены индивидуальные различия в развитии памяти, обусловленные врождёнными особенностями и средовыми факторами. В тексте приведена сравнительная таблица между произвольным и непроизвольным запоминанием, а также схема факторов, влияющих на произвольную память.*

Ключевые слова: *память, произвольное запоминание, старший дошкольный возраст, познавательное развитие, психолого-педагогические условия.*

Память – одна из центральных психических функций, закладывающая основы познавательного развития ребёнка. По мнению Л. С. Выготского, именно дошкольный возраст является наиболее благоприятным для развития памяти: «Ни до, ни после этого периода ребёнок не запоминает с такой лёгкостью разнообразный материал». ФГОС ДО подчёркивает важность развития познавательных процессов, включая память, как одной из задач дошкольного образования. В старшем дошкольном возрасте (5–6 лет) происходит качественный сдвиг: наряду с эффективным непроизвольным запоминанием у детей появляются первые проявления произвольности – умение целенаправленно запоминать и воспроизводить информацию. В статье рассматриваются психолого-педагогические условия и механизмы этого процесса: возрастные особенности 5–6-летних, роль когнитивных факторов (внимание, мышление, речь), эмоционально-мотивационной сферы, а также индивидуальные различия.

Память детей 5–6 лет характеризуется интенсивным развитием объёма и устойчивости запоминаемого материала. Образная память традиционно доминирует на этом этапе, однако всё большее значение приобретает и словесно-логическая память. По наблюдениям исследователей, на старшем дошкольном возрасте объём непосредственной памяти значительно увеличивается – дети могут запомнить небольшое стихотворение или последовательность действий. Запоминание при этом часто происходит быстро, но пока ещё фрагментарно и несистемно (ребёнок обращает внимание на наиболее яркие признаки предмета.

В дошкольном возрасте преобладает непроизвольное запоминание: ребёнок не ставит перед собой цель запомнить информацию, и удержание материала происходит «само собой», особенно если стимул вызывает интерес или сильный эмоциональный отклик. Однако в 5–6 лет начинают складываться элементы «произвольного запоминания». По мнению Л.И. Божович, Л.С. Выготского, З.М. Истоминой и других, память младших дошкольников носит в основном непроизвольный характер, но к концу дошкольного возраста, под влиянием игровой деятельности и взрослого, у ребёнка появляются первые целенаправленные мнемические умения. В частности, к 5–6 годам дети начинают понимать необходимость целенаправленного запоминания и использовать простейшие приёмы (например, при повторении серий

предметов или стихотворений). К 6–7 годам произвольная память уже выступает важным новообразованием и предвосхищает задачи обучения в школе.

Игровая деятельность остаётся ведущей формой активности, которая активно актуализирует процессы памяти (ребёнок запоминает детали игры, сюжетных ситуаций). При этом психика ребёнка становится более регулируемой: увеличивается объём и устойчивость внимания, что даёт базу для развития самоконтроля и произвольности в запоминании. Развитие речи и мышления позволяет ребёнку переходить от наглядно-образного к частично словесно-логическому запоминанию. Таким образом, старший дошкольный возраст – «сенситивный период» для возникновения произвольного запоминания.

Произвольное запоминание – это процесс целенаправленного сознательного сохранения информации, при котором ребёнок осознаёт цель запоминания и может использовать специальные приёмы (подсказки, повторение). Как подчёркивал П.Я. Гальперин, произвольная память опосредована: она базируется на специально введённых средствах и приёмах для запоминания. Например, использование счёта, рифмы, группировки материала – все это внешние «опоры памяти», которые постепенно усваиваются ребёнком. Леонтьев отмечал, что в старшем дошкольном возрасте запоминание превращается во внутреннее целенаправленное действие, интегрированное с мышлением и речью.

Развитие произвольного запоминания неразрывно связано с развитием познавательных функций. В частности, формирование произвольного внимания является базой для целевого запоминания. По мере взросления детей возрастает устойчивость и объём внимания: дошкольники уже способны сохранять концентрацию в течение длительных, пусть и не очень продолжительных, периодов (15–20 минут и более). При этом сначала внимание регулируется внешними подсказками («Будь внимателен»), а затем включается внутренняя речь ребёнка. В старшем дошкольном возрасте дети начинают сами формулировать свои планы и цели: «Сначала послушаю, потом запомню», «Я хочу посмотреть сначала обезьянок, а потом крокодильчиков». Таким образом, внутренняя речь выступает средством управления вниманием и памяти. Как показано в одном исследовании: «Развитие произвольного внимания тесно связано не только с развитием речи, но и с пониманием смысла предстоящей деятельности, осознанием её цели».

Мышление помогает вычленять существенные признаки информации и устанавливать связи между событиями. Старшие дошкольники постепенно учатся классифицировать, сравнивать и обобщать; эти навыки упорядочивания материалов способствуют более осмысленному запоминанию. Например, если ребёнок группирует объекты по цвету или форме, он легче воспроизводит их позже.

Речь также оказывает двоякую роль. Во-первых, приём вербализации усиливает запоминание: «Ребёнок лучше запоминает предметы, которыми оперирует, если он их называет. Включение слова в деятельность ребёнка существенно изменяет восприятие и запоминание им материала». Во-вторых, именно развитая внутренняя речь становится средством поддержки произвольного запоминания (самопросьба, повторение про себя). Всё это позволяет ребёнку сознательно сохранять информацию, опираясь на языковые образы.

Эмоции и мотивация играют значимую роль в механизмах запоминания. Даже для произвольного запоминания важен эмоциональный компонент: ребёнку легче сосредоточиться и запомнить то, что ему действительно важно и интересно. Многие исследователи отмечают, что непроизвольное запоминание особенно эффективно при высоком интересе: «Легко запечатлеваются события, образы, действия, которые вызывают интерес у ребёнка. Также легко запоминается словесная информация, если она вызывает эмоциональный отклик у дошкольника». Соответственно, слабая мотивация или негативные эмоции могут снижать эффективность запоминания. Положительный эмоциональный фон и вовлечённость в деятельность способствуют активации произвольных усилий: ребёнок старается запомнить то, что ему нравится.

Таким образом, психолого-педагогические условия развития произвольного запоминания у старших дошкольников включают целенаправленное мотивирование ребёнка, организацию игровых и познавательных заданий с постановкой мнемических задач, а также развитие речевых средств планирования и памяти. Предложенная схема и сравнительная таблица подчёркивают системность этого процесса и помогают лучше понять, как связаны разные компоненты памяти у ребёнка.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Детская психология / Л.С. Выготский. – М.: МПСИ, 1983. – 432 с.
2. Гальперин П.Я. Учение о памяти (1938) / П.Я. Гальперин // Культурно-историческая психология. – 2009. – Т. 5. №2. – С. 109–113.
3. Декман И.Е. Способы развития памяти дошкольников / И.Е. Декман, А.В. Черва // Мир педагогики и психологии. – 2020. – №3. – С. 80–89. EDN TGXAHP
4. Евтеева А.Ю. Особенности произвольной памяти детей дошкольного возраста / А.Ю. Евтеева // Молодой ученый. – 2022. – №22 (417). – С. 647–649. EDN FCANCK
5. Леонтьев А.Н. Развитие памяти: экспериментальное исследование высших психических функций / А.Н. Леонтьев. – М.; Л.: Учпедгиз, 1931. – 278 с.
6. Министерство образования и науки Российской Федерации. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: приказ Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. №1155.
7. Морозова Ю.В. Особенности развития образной памяти у детей дошкольного возраста / Ю.В. Морозова // Молодой ученый. – 2016. – №23.2. – С. 85–89. EDN XBFXGB
8. Саитгалина Э.С. Развитие памяти у детей старшего дошкольного возраста / Э.С. Саитгалина // Концепт. – 2015. – №S1. – С. 101–105.

Шпилева Антонина Михайловна
студентка
Научный руководитель
Косыгина Елена Александровна
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского»
г. Липецк, Липецкая область

ФОРМИРОВАНИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ СРЕДСТВАМИ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ИГРЫ

Аннотация: *в статье описывается один из методов коррекционной педагогики – формирование связной речи у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью. В качестве эффективного средства по коррекции предлагается использовать театрализованную игру, поскольку этот вид деятельности пополняет словарный запас, структурирует грамматический строй языка и связного высказывания. В статье описываются вербальные, наглядные и практические методы работы в рамках театрализованной игры, а также приводится пример реализации коррекционно-развивающей программы «Инклюзивный школьный кукольный театр «Ладушки».*

Ключевые слова: *связная речь, младший школьный возраст, умственная отсталость, театрализованная игра.*

Одной из важнейших целей обучения и воспитания детей с умственной отсталостью является формирование ребёнка как социально равноправной личности, которая способна жить в обществе.

«Умственная отсталость – это не просто «малое количество ума», это качественные изменения всей психики, всей личности в целом, явившиеся результатом перенесенных

органических повреждений центральной нервной системы. Это такая атипия развития, при которой страдают не только интеллект, но и эмоции, воля, поведение, физическое развитие. Такой диффузный характер патологического развития умственно отсталых детей вытекает из особенностей их высшей нервной деятельности» [2, с.4].

У ребёнка с умственной отсталостью наблюдается ряд нарушений в психической, эмоциональной и мотивационной сферах, что в свою очередь создаёт трудности в социальном взаимодействии с окружающими.

В настоящие время потребность в общении с каждым днём возрастает. Дети с умственной отсталостью всё чаще сталкиваются с проблемами в общении с окружающими. Для таких детей особенно важно налаживать взаимоотношения, начиная с самого раннего возраста до поступления в школу, так как в младшем школьном возрасте у них ещё наблюдается использование мимики и жестов, в то время как вербальные средства коммуникации, такие как связная речь, грамматический строй и словарный запас, остаются неразвитыми. Поэтому во время обучения следует особое внимание сконцентрировать на формировании вербальных средств общения, что поможет детям с умственной отсталостью лучше понимать друг друга и быть понятыми и принятыми в обществе.

«В современном мире коммуникация играет очень важную роль в развитии и социализации личности. Именно через общение мы получаем новую информацию, находим новых друзей и партнеров, а также узнаем что-то новое и укрепляем наши взаимоотношения с окружающими. Роль общения в нашей жизни очень велика и важна. Оно помогает нам расти и развиваться как личности. Именно поэтому коммуникативные навыки очень важны для полноценной социализации в обществе» [3, с.191].

Проблема формирования связной речи в процессе коммуникации у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью на сегодняшний день является актуальной, так как формирование компонентов речи непосредственно влияет на развитие познавательной деятельности ребёнка.

Под связной речью понимают смысловое развёрнутое высказывание, которое обеспечивает общение и взаимопонимание. Связность, по определению С. Л. Рубинштейна, – «адекватность речевого оформления мысли говорящего или пишущего с точки зрения её понятности для слушателя или читателя». Таким образом, основная черта связной речи – это её понятность для собеседника [1].

Связная речь представляет собой сложную форму общения. Из определения: связная речь – это логическое, последовательное изложение предложений. Для развития связной речи необходима связь речевого и интеллектуального развития [1].

Основная функция связной речи – коммуникативная. Она осуществляется в двух формах – диалогическая и монологическая речь. Диалог является особенно ярким проявлением коммуникативной функции языка. Главной особенностью диалога является чередование фраз одного собеседника, их прослушивание, осмысление и реакция. Кроме того, диалогическая речь стимулируется не только внутренними, но и внешними мотивами.

Связная речь у детей младшего школьного возраста не развита. Таким детям очень трудно строить последовательное высказывание в связи с тем, что их лексический словарь скудный. В речи у таких детей наблюдаются ошибки, связанные с согласованием слов между собой. Речь детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью построена на отдельных словах, которые не связаны между собой. Кроме того, такому ребёнку сложно поддерживать общение с окружающими людьми. Это связано с тем, что ребёнок с умственной отсталостью с трудом строит предложение, поэтому он испытывает сложности при общении с окружающими людьми.

Для развития связной речи, особенно у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями, игра является основным и важным видом деятельности. Игра – это форма деятельности, где монологическая и диалогическая речь пересекаются.

Игра – один из эффективных методов познания окружающего мира. Для детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью игра является основным видом деятельности и развития их интересов. В игре у детей младшего школьного возраста формируются навыки коммуникации с окружающими, также улучшаются все познавательные процессы: внимание, память, мышление, координация и другие. Кроме того, игра даёт возможность выразить эмоции. Именно они являются основным источником их психического становления.

В процессе театрализованной игры дети проявляют самостоятельную творческую активность, воплощая сюжеты книг в театральной постановке. Такая деятельность, связанная с исполнением ролей персонажей, служит эффективным инструментом для развития творческих способностей. Кроме того, театрализованная игра влияет на речевое развитие и обогащает словарный запас ребенка.

Театрализованная игра для детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью служит одним из способов коррекции и развития. Она способствует обогащению словаря, а также формирует навыки построения связного высказывания. В процессе театрализованной игры дети с умственной отсталостью учатся взаимодействовать с окружающими. Кроме того, театрализованная игра развивает познавательные процессы: внимание, память, мышление, координацию и другие. Также она способствует эмоциональному развитию через персонажей.

При работе по формированию связной речи у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью могут быть использованы следующие приёмы и методы работы.

1. Вербальные: беседа, работа с текстом, объяснение незнакомых слов.
2. Наглядные: демонстрация приёмов, манипуляция с куклами, игра, импровизация.
3. Практические: наблюдение, самостоятельная и творческая работа и другие [5].

Дети с умственной отсталостью в младшем школьном возрасте не способны овладеть навыками связного высказывания без специального обучения и сопровождения.

У детей с умственной отсталостью отмечаются трудности построения высказываний (а тем более развернутых), поскольку их высказываниям свойственны нарушения последовательности изложения, лексические затруднения, отсутствие связанности. Для формирования связной речи у детей младшего школьного возраста в МБОУ №32 г. Липецка была разработана коррекционно – развивающая программа для социализации детей с особыми образовательными потребностями средствами коллективной творческой деятельности «Инклюзивный школьный кукольный театр «Ладушки».

Театрализованная игра – это полезный опыт для детей с умственной отсталостью. В театрализованной игре заложены огромные воспитательные возможности. Этот процесс требует проявления человеческих качеств. В театрализованной игре ученики вынуждены преодолевать трудности, тренировать силу и ловкость, развивать интеллектуальные и коммуникативные способности. Театрализованная игра закрепляет полезные привычки, учит самостоятельности. Театрализованные игры заставляют переживать победу добра над злом, свой успех. Существенной характеристикой театрализации сказок является усвоение русского литературного языка со всеми его выразительными средствами. Дети учатся понимать характер героев, их поступки, пытаются выразить своё отношение к героям через игру. Участвуя в театрализованных играх, младшие школьники с умственной отсталостью учатся преодолевать сложности в общении, чувствовать друг друга, находить адекватное выражение своим чувствам и эмоциям, активизировать двигательные и познавательные процессы.

Театрализованная игра предполагает активное включение детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью в творческую коллективную работу не только во внеурочной деятельности, но и на уроках. Дети пытаются оформить свои мысли в связные предложения в более непринужденной форме вне урока, а на уроках полученный ими навык способствует поддержанию интереса к учебе. Театрализация может происходить и на уроке, на отдельных его этапах. На уроке оказываются необходимыми навыки взаимного общения и коллективной работы, где дети вынуждены строить предложения и выражать свои мысли.

В.А. Сухомлинский отмечал, что театрализованные игры представляют собой инструмент для развития чувств и эмоций у детей, обогащая их внутренний мир [4].

Таким образом, театрализованные игры стимулируют речевую активность у детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью, что, в свою очередь, способствует развитию связной речи.

Список литературы

1. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с. – EDN TDWNDE

2. Забрамная С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей: учеб. для студентов дефектол. фак. педвузов и ун-тов. / С.Д. Забрамная. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение; Владос, 1995. – 67 с.

3. Романова Ю.В. Развитие коммуникативных способностей у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью средствами театрализованной игры: сборник трудов конференции / Ю.В. Романова, А.М. Абрамова // Развитие современного образования в контексте педагогической (образовательной) компетенциологии: материалы V Всерос. науч. конф. с междунар. участ. (Чебоксары, 20 март 2025 г.). – Чебоксары: Среда, 2025. – С. 191–193 – / редкол.: И.Е. Поверинов [и др.]. EDN URTDBU

4. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – Киев: Радянська школа, 1974. – 288 с.

5. Фоминцев А.И. Уроки основ театрального искусства в начальных классах общеобразовательной школы / А.И. Фоминцев. – Красноярск: Бука, 2000. – 144 с.

ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ, РЕСУРСЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ, РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПЕДАГОГОВ, ПРАКТИЧЕСКИХ ПСИХОЛОГОВ В ОБЛАСТИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Зелепукина Алёна Евгеньевна
магистрант
Научный руководитель
Романова Юлия Владимировна
канд. пед. наук, доцент, доцент

ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского»
г. Липецк, Липецкая область

РОЛЬ СЕМЬИ И НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ДЛЯ УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ РЕБЕНКА К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

Аннотация: *в статье рассматривается проблема адаптации ребенка к обучению в школе, анализируется роль семьи как основного социального института в данном процессе, а также описываются направления работы педагога-психолога, направленные на создание условий для благополучного вхождения первоклассника в образовательную среду. Особое внимание уделяется формам взаимодействия педагогического коллектива с родителями, описанию совместной деятельности учителя и психолога.*

Ключевые слова: *адаптация, семья, педагог-психолог, школа, первоклассник, взаимодействие, психолого-педагогическое сопровождение.*

Начало обучения в школе представляет собой сложнейший из периодов в жизни ребенка, связанный с кардинальной сменой социальной ситуации развития, режима дня, круга общения и требований к личности.

Яковлева Н.А. подчеркивает, что успешность обозначенного перехода определяет дальнейшее отношение ребенка к учебной деятельности, его самооценку, психологическое благополучие [3, с. 368].

В современной образовательной практике проблема адаптации первоклассников приобретает особую остроту в связи с ростом числа детей, испытывающих трудности при вхождении в школьную жизнь. Повышенные требования к когнитивному развитию, навыкам саморегуляции, коммуникативной компетентности нередко вступают в противоречие с реальными возможностями ребенка. Степанова Н.А. и Мурина О.В. отмечают, что процесс адаптации к школе носит комплексный характер, охватывающий физиологический, психологический и социальный уровни, а его течение зависит от совокупности внутренних и внешних факторов [2, с. 113].

Заявленная тема вызывает пристальный интерес исследователей по той причине, что именно в первые месяцы обучения закладывается фундамент учебной мотивации и формируется отношение к школе. Семья и образовательное учреждение выступают двумя ведущими институтами социализации, согласованность действий которых определяет степень комфортности перехода ребенка к новому статусу ученика.

Арасланова А.А. и Вулишная А.С. указывают, что педагогическое взаимодействие с семьей становится одним из центральных условий преодоления адаптационных трудностей [1, с. 46]. Следовательно, изучение роли семьи, выявление направлений работы педагога-психолога в обозначенном контексте представляет собой актуальную научно-практическую задачу.

Термин «адаптация» в психолого-педагогической литературе трактуется как процесс активного приспособления индивида к условиям новой социальной среды [4, с. 80]. Применительно к начальной школе она представляет собой динамическое явление, в ходе которого ребенок осваивает новую социальную роль ученика, принимает правила школьной жизни, выстраивает отношения с одноклассниками и учителем, привыкает к учебным нагрузкам [6, с. 12]. Божович Л.И. связывала успешность названного процесса со степенью сформированности внутренней позиции школьника, под которой понимается система потребностей и мотивов, побуждающих ребенка к учебной деятельности [1, с. 215]. Гуткина Н.И. дополняет данное положение, отмечает, что психологическая готовность к школе включает мотивационный, эмоционально-волевой, интеллектуальный компоненты, каждый из которых участвует в адаптационном процессе [3, с. 87].

Выделяют несколько уровней адаптации:

1) физиологическая – связана с привыканием организма к новому режиму дня, увеличенным статическим нагрузкам, необходимости длительного сохранения внимания. На психологическом уровне ребенок осваивает новые формы познавательной деятельности, учится управлять своим поведением, эмоциями;

2) социальная – предполагает встраивание в коллектив сверстников, принятие норм и правил учебного сообщества, установление отношений с педагогом.

Эльконин Д.Б. подчеркивал, что переход от игровой деятельности к учебной вызывает у ряда детей напряжение и сопротивление, что проявляется в повышенной утомляемости, снижении интереса к занятиям, капризности [8, с. 302]. Именно поэтому создание системы психолого-педагогического сопровождения на этапе адаптации признается необходимым условием профилактики школьной дезадаптации.

Система работы по адаптации ребенка к обучению в школе реализуется через несколько последовательных этапов. На подготовительной стадии, еще до поступления в первый класс, педагоги и психологи проводят диагностику готовности детей к обучению, знакомятся с семьями будущих учеников, организуют адаптационные занятия. Овчарова Р.В. указывает на значимость предшкольной подготовки, в ходе которой формируются начальные учебные навыки, снижается тревожность перед неизвестностью [7, с. 112].

С началом учебного года запускается второй этап, называемый периодом первичной адаптации. В течение первого полугодия проводится серия мероприятий: адаптационные уроки, игры на знакомство, сплочение коллектива, наблюдение за поведением детей на уроках и переменах. Кулагина И.Ю. отмечает, что в это время учитель использует щадящий режим обучения, постепенно увеличивая продолжительность уроков и объем учебной нагрузки [5, с. 95]. Педагог-психолог на рассматриваемом этапе осуществляет мониторинг адаптационных процессов, выявляет детей, испытывающих стойкие трудности, разрабатывает индивидуальные программы поддержки. Завершающая стадия предполагает углубленную диагностику по окончании первого полугодия, подведение итогов адаптационного периода и при необходимости коррекцию выявленных проблем.

Нижегородцева Н.В. и Шадриков В.Д. подчеркивают, что без активного включения родителей достижение устойчивого адаптационного результата становится затруднительным [6, с. 134]. Таким образом, система работы носит непрерывный, многоуровневый характер, объединяет усилия всех субъектов образовательной среды.

Роль семьи в адаптации ребенка к школе представляется фундаментальной, поскольку именно здесь закладываются базовые личностные качества, ценностные ориентации и модели поведения. Родители выступают первыми и главными наставниками, формирующими у ребенка отношение к учебе, труду, авторитетам.

Кравцова Е.Е. утверждает, что стиль семейного воспитания напрямую влияет на уровень тревожности ребенка, его уверенность в собственных силах и способность преодолевать трудности [4, с. 72]. Авторитарный, с излишней строгостью, порождает у первоклассника

страх перед ошибкой, неуверенность, тогда как гибкий, поддерживающий стиль с поощрением самостоятельности способствует формированию активной познавательной позиции.

Работа с семьей строится на принципах партнерства, доверия, сотрудничества. Учитель класса выполняет роль связующего звена между школой и домом. Его задача состоит в том, чтобы донести до родителей информацию об особенностях учебного процесса, требованиях к ребенку, его успехах и трудностях. Педагог организует регулярные родительские собрания, проводит индивидуальные консультации, использует современные средства коммуникации для оперативного информирования.

Яковлева Н.А. отмечает, что классный руководитель в начальной школе выступает транслятором знаний, посредником, помогающим родителям понять психологические особенности возрастного этапа [3, с. 369].

Педагог-психолог школы решает спектр задач, связанных с эмоциональным состоянием детей и родителей. Он проводит диагностику детско-родительских отношений, выявляет стили воспитания, определяет уровень психологического комфорта в семье. Специалист организует групповые тренинги для родителей, направленные на повышение их педагогической компетентности, обучение навыкам конструктивного общения с ребенком, способам поддержки в стрессовых ситуациях. А.А. Арасланова подчеркивает, что психолог помогает родителям осознать собственные установки, которые проецируются на ребенка, корректирует неадекватные ожидания, снижает родительскую тревожность [1, с. 48].

Формы работы с семьей разнообразны. К традиционным относятся родительские собрания тематического характера, на которых обсуждаются вопросы режима дня, организации домашнего обучения, профилактики переутомления. Степанова Н.А. и Мурина О.В. рекомендуют проводить семинары-практикумы, где родители под руководством психолога осваивают конкретные приемы развития внимания, памяти и саморегуляции у детей [2, с. 114].

Индивидуальные консультации позволяют адресно работать с проблемами конкретной семьи: страхи ребенка, конфликты с одноклассниками, трудности в освоении учебного материала.

Современной формой взаимодействия становятся совместные детско-родительские занятия, где через игру и творчество родители и дети учатся понимать друг друга. Активно практикуется анкетирование родителей для сбора обратной связи об удовлетворенности образовательным процессом и выявления запросов на дополнительную помощь. Последовательность взаимодействия выстраивается следующим образом. На этапе предшкольной подготовки проводится знакомство с семьями, сбор первичной информации, консультации о психологической готовности. В начале учебного года организуется родительское собрание, посвященное этапам адаптации и способам помощи ребенку дома. Через месяц проводится анкетирование родителей для оценки течения адаптационного периода. Педагог-психолог анализирует результаты и приглашает на беседу семьи, где наблюдаются признаки дезадаптации. В течение полугодия реализуются циклы групповых встреч, а по запросу – индивидуальное консультирование.

Нижегородцева Н.В. отмечает, что регулярное взаимодействие позволяет своевременно корректировать воспитательные стратегии родителей, согласовывать требования школы и семьи, минимизировать стрессогенные факторы для ребенка [6, с. 156].

Таким образом, успешная адаптация ребенка к школьному обучению представляет собой сложный многофакторный процесс, в котором семья занимает центральное положение как источник базового доверия к миру и учебной мотивации. Деятельность педагога-психолога направлена на создание поддерживающей среды, объединяющей усилия учителя, родителей и самого ребенка. Диагностика, консультирование, просвещение и коррекция составляют основные направления работы специалиста. Согласованная позиция всех участников образовательного процесса, основанная на уважении к личности ребенка и понимании его индивидуальных особенностей, создает прочную основу для гармоничного развития и успешного обучения на протяжении всего периода начального образования.

Список литературы

1. Арасланова А.А. Педагогическое взаимодействие с семьей как условие успешной адаптации ребенка к школе / А.А. Арасланова, А.С. Вулишная // Студенческий научный форум – 2017: материалы IX Междунар. студ. науч. конф. – М.: РАЕ, 2017. – С. 45–49.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – СПб.: Питер, 2008. – 400 с.
3. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – М.: Юрайт, 2020. – 360 с. EDN OUMGYK
4. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе / Н.И. Гуткина. – 5-е изд., перераб. и доп. – М.: Академический Проект, 2020. – 256 с.
5. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе / Е.Е. Кравцова. – М.: Педагогика, 1991. – 152 с.
6. Нижегородцева Н.В. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе / Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадриков. – М.: Владос, 2001. – 256 с.
7. Степанова Н.А. Сущностная характеристика психолого-педагогических условий влияния семьи на процесс адаптации первоклассников к обучению в школе / Н.А. Степанова, О.В. Мурина // Международный студенческий научный вестник. – 2015. – №5 (ч. 3). – С. 112–115.
8. Эльконин Д.Б. Детская психология / Д.Б. Эльконин. – М.: Академия, 2007. – 384 с. EDN QXRAFD
9. Яковлева Н.А. Роль семьи и направления работы педагога-психолога для успешной адаптации ребенка к обучению в школе / Н.А. Яковлева // Молодой ученый. – 2024. – №2 (501). – С. 368–369. EDN VCGXLM

Морозова Наталия Сергеевна
студентка
Петрова Василиса Николаевна
студентка
Пушкина Клара Владимировна
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

ЗАВИСИМОСТЬ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ОТ ГАДЖЕТОВ

Аннотация: *в статье рассматривается проблема чрезмерного использования гаджетов детьми дошкольного возраста как актуальная медико-социальная и психолого-педагогическая проблема современности. Особое внимание уделяется причинам раннего приобщения детей к цифровым устройствам, основным факторам риска и особенностям формирования зависимого поведения в дошкольном возрасте. Анализируется влияние длительного экранного времени на речевое развитие, эмоциональное состояние, качество сна, двигательную активность и коммуникативные навыки ребёнка. Также рассматривается роль семьи и родительских моделей поведения в формировании привычки к постоянному использованию гаджетов. Подчёркивается необходимость профилактики данной проблемы и выработки рационального подхода к использованию цифровых устройств в жизни дошкольников.*

Ключевые слова: *гаджеты, дети дошкольного возраста, зависимость от гаджетов.*

Проблема зависимости детей дошкольного возраста от гаджетов считается одной из наиболее обсуждаемых тем в современной педагогике, психологии и медицине. В раннем возрасте происходит активное развитие речи, мышления, памяти, эмоциональной сферы и навыков общения. Именно поэтому длительное пребывание перед экраном способно отрицательно влиять на формирование личности ребёнка. Специалисты отмечают, что дети всё

чаще предпочитают виртуальные развлечения активным играм, прогулкам и живому общению [1; 2].

Под зависимостью от гаджетов понимают чрезмерное стремление ребёнка постоянно пользоваться цифровыми устройствами. У дошкольников это проявляется в капризности при ограничении времени использования телефона, снижении интереса к обычным играм, раздражительности и трудностях переключения внимания. Некоторые дети привыкают есть, отдыхать и даже засыпать только с телефоном или планшетом [2].

Дети дошкольного возраста особенно восприимчивы к ярким изображениям, музыке и быстро меняющимся кадрам. У них ещё недостаточно развиты навыки самоконтроля и саморегуляции. Гаджеты обеспечивают быстрое получение удовольствия, поэтому ребёнок легко привыкает к постоянной внешней стимуляции. На фоне этого обычные виды деятельности могут казаться менее интересными [5].

Одной из наиболее серьёзных проблем считается влияние экранного времени на речевое развитие ребёнка. Речь формируется прежде всего в процессе живого общения со взрослыми и сверстниками. Если значительная часть времени заменяется просмотром мультфильмов или играми на телефоне, ребёнок получает меньше возможностей для развития словарного запаса и коммуникативных навыков [7].

После длительного использования гаджетов у детей нередко наблюдаются раздражительность, капризность и перевозбуждение. Некоторые дошкольники становятся более эмоционально неустойчивыми и тяжело реагируют на запрет использования устройства. Это связано с тем, что нервная система ребёнка быстро утомляется от большого количества ярких раздражителей [4; 5].

Чрезмерное экранное время может приводить к позднему засыпанию, беспокойному сну и снижению его качества. Кроме того, длительное сидячее положение уменьшает двигательную активность ребёнка. Недостаток прогулок и подвижных игр отрицательно влияет на физическое развитие дошкольников [4; 6; 7].

Большое значение имеет пример родителей. Если взрослые сами постоянно пользуются телефоном, ребёнок начинает воспринимать такое поведение как норму. Во многих семьях гаджет используется для успокоения ребёнка, во время еды или в общественных местах. Отсутствие чётких правил экранного времени способствует формированию устойчивой привычки к постоянному использованию устройств [2].

Нами было проведено анкетирование, в котором приняли участие 50 родителей детей дошкольного возраста. Опрос включал 11 вопросов, направленных на изучение режима использования гаджетов и их влияния на поведение и развитие детей.

Таблица 1

Результаты анкетирования родителей

№	Вопрос	Варианты ответов	Процентное распределение
1	Возраст начала использования	До 1 года: 6 чел. 1–2 года: 18 чел. 2–3 года: 17 чел. После 3 лет: 9 чел.	12% 36% 34% 18%
2	Время использования в день	<30 мин: 7 чел. 30–60 мин: 15 чел. 1–2 часа: 19 чел. >2 часов: 9 чел.	14% 30% 38% 18%
3	Используемые устройства	Смартфон: 24 чел. Планшет: 11 чел. Телевизор: 12 чел. Другие: 3 чел.	48% 22% 24% 6%

Окончание таблицы 1

№	Вопрос	Варианты ответов	Процентное распределение
4	Цель использования	Развлечение: 17 чел. Во время еды: 9 чел. Для успокоения: 10 чел. Обучение: 6 чел. Чтобы занять: 8 чел.	34% 18% 20% 12% 16%
5	Использование во время еды	Никогда: 11 чел. Редко: 13 чел. Иногда: 14 чел. Часто: 8 чел. Постоянно: 4 чел.	22% 26% 28% 16% 8%
6	Негативная реакция на ограничение	Часто: 12 чел. Иногда: 21 чел. Редко: 10 чел. Нет: 7 чел.	24% 42% 20% 14%
7	Побочные эффекты	Часто: 13 чел. Иногда: 20 чел. Редко: 11 чел. Нет: 6 чел.	26% 40% 22% 12%
8	Влияние на сон	Выраженное: 10 чел. Иногда: 19 чел. Почти нет: 13 чел. Нет: 8 чел.	20% 38% 26% 16%
9	Речевое развитие	Соответствует: 31 чел. Есть трудности: 12 чел. Выраженные: 4 чел. Затрудняюсь: 3 чел.	62% 24% 8% 6%
10	Время без экранов	<1 часа: 8 чел. 1–2 часа: 17 чел. 2–3 часа: 16 чел. >3 часов: 9 чел.	16% 34% 32% 18%
11	Наличие правил	Есть и соблюдаются: 14 чел. Есть, но не всегда: 18 чел. Обсуждаются: 9 чел. Нет: 9 чел.	28% 36% 18% 18%

1. С какого возраста ребёнок начал регулярно пользоваться гаджетами?

Полученные данные показывают, что большинство детей начали регулярно взаимодействовать с гаджетами ещё в раннем возрасте, то есть до 3 лет. Это говорит о достаточно раннем включении экранных устройств в повседневную жизнь ребёнка. Такая тенденция может рассматриваться как значимый фактор риска, поскольку именно в этот период особенно активно развиваются речь, внимание, эмоциональная сфера и навыки общения.

2. Сколько времени в среднем в день ребёнок проводит с гаджетами?

Результаты показывают, что значительная часть дошкольников проводит с гаджетами больше времени, чем рекомендуется специалистами. Особенно важно отметить, что более половины опрошенных родителей указали продолжительность экранного времени свыше 1 часа в день. Это может свидетельствовать о формировании устойчивой привычки к ежедневному использованию цифровых устройств и о недостаточном контроле за длительностью контакта ребёнка с экраном.

3. Какие устройства ребёнок использует чаще всего?

Наиболее часто родители указывали смартфон как основное устройство, которым пользуется ребёнок. Это можно объяснить его доступностью, компактностью и тем, что смартфон почти всегда находится рядом со взрослыми. Такое распределение показывает, что именно

мобильные устройства становятся главным источником экранного времени у дошкольников, а значит, контроль за их использованием приобретает особую важность

4. С какой целью чаще всего ребёнку дают гаджет?

Анализ ответов показывает, что чаще всего гаджет используется не как обучающий инструмент, а как средство развлечения, успокоения или временной занятости ребёнка. Это указывает на то, что цифровое устройство нередко выполняет функцию помощника для родителей в бытовых ситуациях. Подобная практика может способствовать тому, что ребёнок начинает воспринимать гаджет как основной способ получения удовольствия, отвлечения или эмоционального комфорта.

5. Как часто ребёнок пользуется гаджетом во время приёма пищи?

Полученные данные свидетельствуют о том, что использование гаджетов во время еды является достаточно распространённым явлением. Более половины родителей отметили, что ребёнок хотя бы иногда ест с экраном. Это может говорить о формировании нежелательной привычки, при которой приём пищи начинает ассоциироваться с обязательной внешней стимуляцией. В дальнейшем это может отрицательно влиять и на пищевое поведение, и на способность ребёнка спокойно есть без дополнительных раздражителей.

6. Есть ли у ребёнка выраженная негативная реакция, если гаджет забирают или ограничивают время использования?

Большинство родителей указали, что ребёнок в той или иной степени негативно реагирует на ограничение доступа к гаджету. Это может проявляться в раздражении, плаче, протесте или истерике. Такие реакции позволяют предположить наличие эмоциональной привязанности к устройству и недостаточную сформированность навыков саморегуляции. Чем чаще наблюдается подобное поведение, тем выше вероятность того, что использование гаджета уже выходит за рамки обычного интереса.

7. Замечали ли родители после длительного использования гаджета раздражительность, капризность или перевозбуждение?

Ответы родителей показывают, что после длительного контакта с экраном у многих детей появляются изменения в эмоциональном состоянии и поведении. Наиболее часто отмечались раздражительность, повышенная капризность и признаки перевозбуждения. Это позволяет сделать предположение о том, что длительное использование гаджетов может вызывать у дошкольников перенапряжение нервной системы, а также затруднять спокойное переключение на другие виды деятельности.

8. Влияет ли использование гаджетов на сон ребёнка?

По ответам родителей можно отметить, что у значительной части детей использование гаджетов связано с теми или иными нарушениями сна. Чаще всего речь может идти о позднем засыпании, трудностях при укладывании или более беспокойном сне. Даже если влияние не всегда выражено резко, сама частота таких ответов показывает, что экранное время, особенно в вечерние часы, может оказывать заметное воздействие на режим отдыха ребёнка.

9. Как родители оценивают речевое и коммуникативное развитие ребёнка?

Хотя большинство родителей считают, что речевое и коммуникативное развитие ребёнка соответствует возрастной норме, часть опрошенных всё же отмечает определённые трудности. Даже небольшая доля таких ответов заслуживает внимания, поскольку в дошкольном возрасте именно речь и общение являются важнейшими показателями общего развития. Эти данные позволяют предположить необходимость более внимательного отношения к тому, не вытесняет ли экран живое взаимодействие со взрослыми и сверстниками.

10. Сколько времени в день ребёнок проводит в активных играх, на прогулке или без экранов?

Распределение ответов показывает, что не все дети имеют достаточное количество активного и не экранного времени в течение дня. Особенно настораживает группа детей, которые проводят без экранов менее 1 часа в день. Это может указывать на преобладание малоподвижных форм досуга и недостаток физической активности. Для дошкольного возраста

такой показатель имеет большое значение, поскольку движение, игра и прогулки являются необходимыми условиями полноценного физического и психического развития.

11. Есть ли в семье чёткие правила использования гаджетов ребёнком?

Результаты показывают, что далеко не во всех семьях существуют устойчивые и реально соблюдаемые правила использования гаджетов. Даже если определённые ограничения обсуждаются, они не всегда становятся постоянной частью семейного режима. Это говорит о том, что проблема экранного времени часто связана не только с поведением ребёнка, но и с организацией семейного воспитания. Отсутствие чётких правил может способствовать увеличению времени использования устройств и формированию нежелательных привычек.

В ходе исследования установлено, что большинство детей начинают пользоваться устройствами в раннем возрасте (до 3 лет), при этом основным гаджетом выступает смартфон (48%). Анализ длительности взаимодействия с экранами показал, что более половины детей проводят с ними свыше 1 часа в день, что превышает рекомендации специалистов.

Для профилактики зависимости специалисты рекомендуют ограничивать экранное время, особенно у детей младше 5 лет. Необходимо больше времени уделять прогулкам, совместным играм, чтению книг и общению. Важно не использовать телефон как средство наказания или поощрения. Также рекомендуется исключать гаджеты перед сном и во время приёма пищи [6; 7].

Таким образом, проблема зависимости детей дошкольного возраста от гаджетов является актуальной и требует внимания со стороны родителей, педагогов и медицинских работников. Чрезмерное использование цифровых устройств может отрицательно влиять на речь, эмоциональное состояние, сон, физическую активность и навыки общения ребёнка. Для профилактики необходимо соблюдать режим экранного времени, развивать интерес к активным видам деятельности и уделять больше внимания живому общению в семье [1; 4; 7].

Список литературы

1. Безруких М.М. Возрастная физиология: (Физиология развития ребенка): учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / М.М. Безруких, В.Д. Сонькин, Д.А. Фарбер. – 4-е изд., стер. – М.: Академия, 2019. – 416 с. – ISBN 978-5-4468-8117-8.

2. Егорова Е.Г. Детско-родительское общение как фактор гармоничного воспитания ребенка в семье / Е.Г. Егорова, К.В. Пушкина // Психолого-педагогические исследования – Тульскому региону: сборник материалов V Региональной научно-практической конференции с международным участием (Тула, 14 мая 2025 года). – Чебоксары: Среда, 2025. – С. 102–105. – EDN ESVYLV.

3. Солдатова Г.В. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире / Г.В. Солдатова, С.В. Рассказова // Социальная психология и общество. – 2018. – Т. 9. №3. – С. 71–80. – DOI 10.17759/sps.2018090308. EDN YQSMUX

4. Смирнова Е.О. Игра в современном дошкольном образовании / Е.О. Смирнова // Психологическая наука и образование. – 2013. – №3. – С. 92–98.

5. Кучма В.Р. Гигиена детей и подростков: учебник / В.Р. Кучма. – М. : ГЭОТАР-Медиа, 2020. – 528 с. – ISBN 978-5-9704-5686-3.

6. Пушкина К.В. Влияние детских психологических травм на формирование личности взрослого человека: психологические и нейробиологические аспекты / К.В. Пушкина, Р.Э. Евстафьева, Е.Н. Чувайкина // Психология сегодня: от теории к практике: материалы Всероссийской научно-практической конференции (Ульяновск, 23 апреля 2024 года). – Чебоксары: Среда, 2024. – С. 138–142. – EDN XSZFBW.

7. Методические рекомендации по ограничению использования устройств мобильной связи в образовательных организациях : утв. Роспотребнадзором и Рособрнадзором 14.08.2019 №МР 2.4.0150–19. – URL: https://www.rospotrebnadzor.ru/ (дата обращения: 20.04.2025).

Перцева Анна Игоревна
студентка
Шахторина Екатерина Валентиновна
канд. пед. наук, доцент

ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет им. И. Канта»
г. Калининград, Калининградская область

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЕ ДОШКОЛЬНИКОВ, ИМЕЮЩИХ СИБЛИНГОВ

Аннотация: *статья посвящена выявлению и изучению особенностей мотивационной готовности к школе и роли сиблинговой позиции в её становлении. Полученные данные и результаты могут выступать основанием для разработки адресных рекомендаций и сопровождающих программ для специалистов по поддержке и развитию мотивационного компонента у дошкольников.*

Ключевые слова: *дошкольники, мотивация, мотивационная сфера, мотивационная готовность к школе, сиблинги.*

В последние годы в психологической науке и практике значительное внимание уделяется поиску новых путей и способов влияния на составляющие личностной структуры детей, подошедших к рубежу подготовки к обучению в школе. Актуализируется анализ различных аспектов и факторов эффективного формирования и развития личностной и мотивационной готовности дошкольников к этому жизненному этапу. Одним из таких направлений становится акцент на выявлении связи возможностей психолого-педагогической работы с детьми и учета специфики их семейного окружения, в частности – наличия сиблингов и сиблинговых позиций [3]. Так, вызывают интерес теоретико-прикладные исследования, предметом которых выступает именно мотивационная готовность к школе у дошкольников, имеющих сиблингов.

В исследовании, цель которого – выявить и изучить особенности мотивационная готовность к школе у дошкольников, имеющих сиблингов, представилось возможным сформулировать ряд гипотез.

1. Существуют достоверные различия в мотивационной готовности к школе дошкольников при наличии и отсутствии сиблингов.

2. Уровень сформированности «внутренней позиции школьника» у дошкольников, имеющих младшего сиблинга, выше, чем у дошкольников, не имеющих младшего сиблинга.

3. Существуют достоверные различия в ведущем мотиве деятельности у дошкольников при наличии и отсутствии сиблингов.

4. Существует связь между уровнем интеллектуальной готовности к школе и ведущим мотивом деятельности у дошкольников, имеющих сиблингов.

5. У дошкольников, имеющих сиблингов, присутствует связь между умением следовать инструкциям и уровнем сформированности «внутренней позиции школьника».

Для проверки выдвинутых предположений использовалась батарея методик.

1. Методика «Что мне нравится школе?» (авт. Н.Г. Лусканова, 1999 [2]), для определения готовности к учёбе и отношения к школе и ведущего мотива деятельности дошкольника.

2. Методика «Определение у старших дошкольников сформированности «внутренней позиции школьника» (авт. М.Н. Ильина, 2007 [1]), для выявления особенностей текущей деятельности и интересов на данный момент времени и в ближайшем будущем.

3. Методика «Рисунок несуществующего животного» (авт. М.З. Дукаревич, мод. П.В. Яньшина, 2016 [5]), для изучения ведущих эмоционально-личностных особенностей, а именно уровня самооценки, тревожности, агрессии, социализации.

4. Тест школьной зрелости Керна-Йирасека (авт. А. Керн, мод. Я. Йирасека, 1978 [4]), для установления особенностей развития базовых навыков, необходимых для обучения в школе, а также характеристик мотивации ребёнка к выполнению школьных задач.

Статистическая обработка данных проводилась с помощью U-критерия Манна-Уитни, критерия Шапиро-Уилка, критерия Спирмена.

Выборка состояла из дошкольников, обучающихся в старших группах детских дошкольных образовательных учреждений. В исследовании приняло участие 83 респондента, в возрасте от 5 до 7 лет. 58 из них – имеющие сиблингов; среди них 19 – имеют младших сиблингов, 33 – старших, 6 – старших и младших сиблингов одновременно; 25 – не имеет сиблингов.

На первом этапе было проведено выявление достоверных различий мотивационной готовности к школе у дошкольников при наличии и отсутствии сиблингов. Предполагалось, что у дошкольников при наличии сиблингов уровень сформированности «внутренней позиции школьника» выше, так как они находятся в более конкурентной среде и стремятся занять более высокое социальное положение.

Выбор непараметрического критерия обусловлен ненормальным распределением показателей (см. таблицу 1).

Таблица 1

Результаты сравнения уровня сформированности «внутренней позиции школьника» у дошкольников при наличии и отсутствии сиблингов

Название фактора	U Манна-Уитни	Асимптотическое значение
Сформированность «внутренней позиции школьника»	589,5	0,172

В нашем случае $p = 0{,}172 > 0{,}05$. Это означало, что не выявлены значимые различия между группами.

Таким образом, уровень сформированности «внутренней позиции школьника» одинаков у дошкольников при наличии и отсутствии сиблингов.

Однако, дальнейшее более подробное рассмотрение выборки дошкольников, имеющих сиблингов, дало дополнительные результаты.

Было выдвинуто предположение, что существуют различия в мотивационной готовности у дошкольников, имеющих сиблингов при наличии и отсутствии младшего сиблинга (табл. 2).

Таблица 2

Результаты сравнения уровня сформированности «внутренней позиции школьника» у дошкольников при наличии и отсутствии младшего сиблинга

Название фактора	U Манна-Уитни	Асимптотическое значение
Сформированность «внутренней позиции школьника»	233,5	0,004

В нашем случае $p = 0{,}004 < 0{,}05$, что даёт право утверждать о наличии достоверных различий уровня сформированности «внутренней позиции школьника» при наличии и отсутствии младшего сиблинга. С целью определения группы с более выраженным показателем уровня сформированности «внутренней позиции школьника» проведён расчёт средних значений по двум сформированным группам дошкольников (табл. 3).

Таблица 3

Результаты сравнения средних значений уровня сформированности «внутренней позиции школьника» у дошкольников при наличии и отсутствии младшего сиблинга

Сиблинговая позиция	Среднее
Наличие младшего сиблинга	4,72
Отсутствие младшего сиблинга	3,03

Таким образом, возможно утверждать, что в группах дошкольников имеющих и не имеющих младшего сиблинга обнаружены статистически достоверные различия в уровне сформированности «внутренней позиции школьника», а именно: такой показатель более выражен в группе детей, имеющих младшего сиблинга.

Также мы предположили, что у детей, имеющих сиблингов, будет преобладать учебный мотив (табл. 4).

Таблица 4

Результаты сравнения ведущего мотива деятельности у дошкольников при наличии и отсутствии сиблингов

Название фактора	U Манна-Уитни	Асимптотическое значение
Ведущий мотив деятельности дошкольников	693,5	0,726

Достоверных различий между ведущими мотивами деятельности дошкольников, имеющих и не имеющих сиблингов, обнаружено не было.

В целях выявления преобладающего мотива у детей при наличии и отсутствии сиблингов был проведён анализ распределения частот (см. таблицу 5).

Таблица 5

Результаты сравнения распределения частот ведущего мотива деятельности дошкольников при наличии и отсутствии сиблингов

Мотив деятельности	Состав семьи	
	Наличие сиблингов	Отсутствие сиблингов
Игра	17,2%	32%
Игровой школьный	15,5%	8%
Не учебный школьный	8,6%	4%
Учебный школьный	58,6%	56%

Так, было установлено, что независимо от сиблинговой позиции, в обеих группах у дошкольников преобладает учебный школьный мотив деятельности. Вместе с тем можно отметить тенденцию к большей выраженности мотива игры у дошкольников, не имеющих сиблингов, однако говорить о достаточном уровне статистической значимости данного различия нет оснований.

Следующим шагом явилось выдвижение предположения о том, что существует связь между уровнем интеллектуальной готовности к школе и ведущим мотивом деятельности у дошкольников, имеющих сиблингов.

Опираясь на ненормальность распределения данных, для проведения корреляционного анализа был применен непараметрический критерий – коэффициент корреляций Спирмена. В первую очередь проверялось наличие связи между факторами у дошкольников, имеющих сиблингов (см. таблицу 6).

Таблица 6

Результаты корреляционного анализа у дошкольников при наличии сиблингов

Фактор	Мотив деятельности	
	r	p
Интеллектуальная готовность к школе	0,082	0,541

Затем проводилась проверка у группы дошкольников, не имеющих сиблингов (табл. 7).

Таблица 7

Результаты корреляционного анализа у дошкольников при отсутствии сиблингов

Фактор	Мотив деятельности	
	r	p
Интеллектуальная готовность к школе	0,032	0,878

Из расчётов видно, что значимых корреляций между данными двумя шкалами нет, так как $p > 0,05$ в обоих случаях.

Таким образом, между уровнем интеллектуальной готовностью к школе и ведущим мотивом деятельности у дошкольников, имеющих сиблингов, не существует значимой связи, также как и у дошкольников, не имеющих сиблингов.

При исследовании связи умения следовать инструкциям и уровня сформированности «внутренней позиции школьника» у дошкольников, имеющих сиблингов, корреляционный анализ осуществлялся на основе ненормального распределения данных с применением критерия Спирмена (табл. 8).

Таблица 8

Результаты корреляционного анализа у дошкольников при наличии сиблингов

Фактор	Сформированность «внутренней позиции школьника»	
	r	p
Умение следовать инструкциям	0,355	0,006

Аналогичный анализ проводился и для факторов у выборки дошкольников, не имеющих сиблингов (табл. 9).

Таблица 9

Результаты корреляционного анализа у дошкольников при отсутствии сиблингов

Фактор	Сформированность «внутренней позиции школьника»	
	r	p
Умение следовать инструкциям	0,223	0,284

Таким образом, из анализа данных видно, что у дошкольников, имеющих сиблингов, умение следовать инструкциям связано с уровнем сформированности «внутренней позиции школьника», что отличает их от дошкольников, не имеющих сиблингов.

Подводя итоги, представляется возможным констатировать, что частично подтвердилось существование достоверных различий в мотивационной готовности к школе у дошкольников при наличии и отсутствии сиблингов. Так дошкольники, имеющие сиблингов, при сходстве ведущих мотивов деятельности и уровня сформированности «внутренней позиции

школьника», демонстрируют связь последней с умением следовать инструкциям. При этом среди дошкольников, имеющих сиблингов, старшие и средние дети в семье по сравнению с младшими демонстрируют большую мотивационную готовность к школе. На наш взгляд, это может быть связано с личностными особенностями старших детей, такими, как большая ответственность, нацеленность на лидерство и подражание взрослым. Также возможная причина такого распределения в том, что младшие дети чаще сталкиваются с негативным опытом, связанными с образовательной средой, в близком окружении.

Полученные данные раскрывают перед педагогами-психологами, а также специалистами в области возрастной и семейной психологии, новые аспекты для учёта при работе с мотивацией в структуре личности дошкольника.

Список литературы

1. Ильина М.Н. Подготовка к школе. Развивающие тесты и упражнения / М.Н. Ильина. – СПб.: Питер, 2007. – 205 с.

2. Лусканова Н.Г. Методы исследования детей с трудностями обучения / Н.Г. Лусканова. – М.: Фолиум, 1999. – 32 с.

3. Перцева А.И. К вопросу о теоретическом обосновании изучения особенностей мотивационной готовности к школе дошкольников, имеющих сиблингов / А.И. Перцева, Е.В. Шахторина // Сборник трудов конференции. – Чебоксары: Среда, 2026. – С. 20–27.

4. Шванцара Й. Диагностика психического развития / Й. Шванцара, В. Голуб, Б. Балаштик. – Прага: Авиценум – мед.изд-во, 1978. – 388 с.

5. Яньшин П.В. Клиническая психодиагностика личности / П.В. Яньшин. – СПб.: Речь, 2007. – 320 с. EDN QXRZUX

Цепеш Владислав Владимирович
магистрант
Научный руководитель
Панферова Елена Владимировна
канд. психол. наук, доцент

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

СИСТЕМНАЯ ПРОФИЛАКТИКА СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФОП ДО

Аннотация: *в статье представлен теоретико-методологический анализ проблемы профессионального выгорания педагогов системы дошкольного образования. Автор осуществляет деконструкцию психологических механизмов формирования данного синдрома, рассматривая клиническую феноменологию в контексте реальной образовательной практики. Обосновывается тезис о том, что в условиях реализации стратегических задач Федеральной образовательной программы дошкольного образования (ФОП ДО) и интеграции инклюзивных практик, адаптационный ресурс воспитателя подвергается интенсивным нагрузкам. В работе детально раскрывается трехмерная модель выгорания (эмоциональное истощение, деперсонализация, редукция профессиональных достижений) и предлагается прагматичная, ресурсосберегающая модель психолого-педагогической профилактики. Особое внимание уделено реалистичным функциям педагога-психолога ДОУ в организации интервизорских групп, внедрении кейс-метода, актуализации института наставничества и формировании экологичной организационной культуры в условиях дефицита времени.*

Ключевые слова: *профессиональное выгорание, воспитатель, педагог-психолог, ФОП ДО, деперсонализация, психологическая безопасность, эмоциональная регуляция, интервизия, наставничество, организационная культура.*

Проблема сохранения психологического здоровья и эмоционального благополучия педагогических кадров выступает одной из наиболее значимых и прагматически острых задач современной образовательной парадигмы. В условиях системной модернизации дошкольного образования, детерминированной внедрением Федеральной образовательной программы дошкольного образования (ФОП ДО) и форсированным расширением инклюзивных практик, к профессиональной компетенции и личностным качествам воспитателя предъявляются беспрецедентно высокие требования. Современный педагог дошкольной образовательной организации (ДОУ) должен обладать не только глубокой методической грамотностью, но и высочайшим уровнем эмоциональной устойчивости, эмпатии и когнитивной гибкости. Однако это закономерное возрастание социальных ожиданий объективно вступает в глубокое противоречие с реальными психофизиологическими ресурсами субъекта труда. Профессия воспитателя классифицируется как социономическая (система «человек – человек»), где основным, базовым инструментом деятельности выступает не дидактический материал, а сама личность педагога, его способность к непрерывному, истощающему эмпатическому взаимодействию с воспитанниками и их законными представителями. Данная тотальная вовлеченность в коммуникативный процесс обуславливает колоссальную уязвимость педагогических работников к развитию синдрома профессионального выгорания, системная и, что принципиально важно, реалистичная профилактика которого представляет собой приоритетное направление в повседневной деятельности психолого-педагогической службы ДОУ.

Синдром эмоционального выгорания, концептуализированный в классических трудах Х. Фрейденбергера и К. Маслач, представляет собой состояние физического, эмоционального и когнитивного истощения, манифестирующее на фоне хронического стресса, вызванного интенсивным межличностным взаимодействием. В отечественной психологии фундаментальный анализ данного феномена представлен в работах В. В. Бойко, Н. Е. Водопьяновой и А. К. Марковой. С позиций современной психологической науки выгорание категорически не тождественно астеническому синдрому или ситуативному физическому утомлению, которое купируется стандартным отдыхом. Данный феномен рассматривается как дисфункциональный механизм психологической защиты, глубокая форма профессиональной деформации личности, характеризующаяся частичной или полной утратой эмоциональной вовлеченности в деятельность [2, с. 45].

Согласно многофакторной модели К. Маслач, структура синдрома включает три базисных компонента: эмоциональное истощение (ощущение исчерпанности внутренних ресурсов и бессилия), деперсонализацию (развитие циничного, обезличенного или выраженно негативного отношения к субъектам взаимодействия) и редукцию профессиональных достижений (занижение собственных успехов, формирование стойкого чувства некомпетентности). Для образовательной среды развитие даже начальных стадий указанного синдрома у педагога влечет за собой выраженные деструктивные последствия: специалист с признаками эмоционального истощения физически не способен обеспечить воспитаннику чувство базовой психологической безопасности, что напрямую блокирует и делает невозможной реализацию задач ФОП ДО в области социально-коммуникативного и нравственного развития ребенка.

Анализ специфики повседневной профессиональной деятельности воспитателя позволяет дифференцировать ряд объективных предикторов, неумолимо инициирующих механизм выгорания. Значимым фактором выступает феномен «эмоционального труда», подробно описанный в концепции А. Р. Хохшильд [12, с. 88]. Педагог, находясь на рабочем месте, обязан непрерывно демонстрировать социально одобряемые эмоции (спокойствие, доброжелательность, оптимизм) независимо от своего актуального внутреннего, порой негативного, состояния.

Использование стратегии «поверхностного исполнения», при которой специалист лишь имитирует требуемую эмоцию, подавляя истинные переживания усталости или раздражения,

приводит к выраженному когнитивному диссонансу и ускоряет истощение резервов нервной системы. Дополнительным, мощнейшим стрессогенным фактором является растущая гетерогенность контингента воспитанников. Естественная интеграция в группы нормотипичных детей дошкольников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), гиперактивностью или задержками развития требует от воспитателя постоянной концентрации внимания и непрерывной адаптации педагогического инструментария, что объективно повышает риск истощения адаптационных резервов организма [6, с. 112]. Кроме того, специфика взаимодействия с современной родительской общественностью, характеризующаяся ростом претензионной активности, правового нигилизма и потребительских установок по отношению к детскому саду, формирует у педагогов состояние перманентной социальной фрустрации. Интенсификация документооборота и жесткая формализация отчетности также неумолимо способствуют отчуждению специалиста от непосредственного творческого педагогического процесса, снижая общую удовлетворенность трудом.

Патогенез синдрома выгорания у педагогических работников носит четко выраженный стадиальный характер. На начальной фазе (фазе «напряжения», согласно классификации В. В. Бойко) отмечается повышенный уровень профессиональной активности, зачастую переходящий в дезадаптивный трудоголизм. Молодой или гиперответственный педагог демонстрирует гипертрофированную самоотдачу, стремясь к перфекционизму в каждой детали, при этом катастрофически игнорируя собственные витальные потребности в отдыхе. Накопление фрустрации при столкновении с объективными, рутинными трудностями педагогической реальности приводит к переходу в фазу «резистенции». На данном этапе психика пытается защититься, и актуализируются механизмы деперсонализации: воспитатель бессознательно ограничивает эмоциональные контакты, сводит общение с детьми к сухим директивным инструкциям, использует в речи формализованные, отстраненные конструкции. Воспитанник перестает восприниматься как уникальный субъект взаимодействия, приобретая черты обезличенного объекта педагогического воздействия. При отсутствии своевременной психологической интервенции процесс переходит в тяжелую фазу «истощения», сопровождающуюся тотальным снижением энергетического потенциала, развитием хронических психосоматических расстройств (гипертензия, инсомния, головные боли) и формированием стойкого профессионального цинизма. Педагог с выраженным синдромом выгорания становится дисфункциональным, «токсичным» элементом образовательной среды, транслируя негативные, разрушительные установки как воспитанникам, так и своим коллегам.

Данная проблематика обуславливает необходимость концептуального и, что крайне важно, прагматичного пересмотра функций педагога-психолога в структуре дошкольного учреждения. Исторически сложившаяся практика фокусировала внимание психологической службы преимущественно на контингенте воспитанников, тогда как работа с педагогическим коллективом носила фрагментарный характер и сводилась к формальной констатации результатов ежегодного тестирования. Подобный номинальный подход не обладает реальным терапевтическим потенциалом и нередко воспринимается самими педагогами как дополнительная форма административного надзора. Современная научно-практическая парадигма требует от педагога-психолога реализации проактивной, но реалистичной стратегии профилактики, адекватной ресурсам ДОУ, в рамках которой специалист выступает фасилитатором групповой динамики и гарантом психологической безопасности взрослого коллектива [4, с. 210].

Теоретико-методологическая модель профилактики эмоционального выгорания в современном ДОУ должна реализовываться на трех взаимосвязанных уровнях: организационно-административном, интерперсональном и индивидуально-личностном. На организационном уровне педагог-психолог осуществляет тактичное консультативное сопровождение администрации учреждения. Деятельность специалиста здесь направлена на нивелирование последствий жесткого авторитарного стиля руководства и оптимизацию системы нематериальной мотивации. Формирование прозрачных, понятных критериев оценки труда, недопущение

переработок, обеспечение четкой дифференциации функциональных обязанностей и организация хотя бы минимальных зон психологической разгрузки (например, трансформация части методического кабинета в сенсорную зону для кратковременного отдыха во время тихого часа) выступают высокоэффективными превентивными мерами, предотвращающими развитие редукции профессиональных достижений у педагогических работников.

Особую значимость приобретает интерперсональный уровень профилактики, направленный на формирование экологичной организационной культуры и системы коллегиальной поддержки. Педагог, самостоятельно и в изоляции преодолевающий трудности взаимодействия со сложным воспитанником или конфликтным родителем, подвержен экспоненциальному риску истощения. Учитывая нереалистичность внедрения в структуру ДОУ дорогостоящих клинических форматов, психолог должен опираться на доступные и высокоэффективные формы горизонтальной поддержки – интервизорские группы и метод разбора педагогических кейсов (кейс-стади) [9, с. 145]. Интервизия представляет собой метод коллегиальной взаимопомощи равных по статусу специалистов. В условиях доверительной, безоценочной обстановки, под мягкой модерацией штатного психолога, педагоги в рамках методического часа или круглого стола анализируют реальные, вызывающие затруднения профессиональные ситуации. Возможность открыто, без страха административного порицания вербализовать свои негативные эмоции (чувство бессилия, раздражения или растерянности) и получить конструктивную обратную связь от коллег обладает мощнейшим терапевтическим эффектом. Осознание того, что подобные трудности испытывают и другие профессионалы, разрушает деструктивное чувство вины и восстанавливает профессиональную идентичность.

Важнейшим ресурсосберегающим механизмом на интерперсональном уровне выступает также актуализация института внутрикорпоративного наставничества. Закрепление за молодым специалистом, проходящим сложнейший период адаптации к профессии, опытного, эмоционально стабильного педагога-наставника позволяет распределить психологическую нагрузку. Наставник передает не только методические наработки, но и эффективные копинг-стратегии с профессиональным стрессом, обеспечивая мягкое вхождение начинающего воспитателя в сложную полисубъектную среду детского сада.

Индивидуально-личностный уровень профилактики предполагает реализацию психологом локальных тренинговых программ и психологических практикумов, направленных на повышение уровня эмоционального интеллекта (EQ) воспитателей. В условиях острого дефицита времени эти практикумы могут интегрироваться в структуру плановых педагогических советов. Развитие навыков саморефлексии, способности к своевременному распознаванию телесных и когнитивных предикторов истощения выступает базовым условием сохранения здоровья [3, с. 68].

Ключевым направлением здесь является обучение педагогов стратегиям ассертивного поведения, критически необходимым для конструктивного разрешения конфликтов и экологичной защиты профессиональных границ при взаимодействии с требовательными родителями. Психолог вооружает воспитателей арсеналом методов экспресс-релаксации, применимых непосредственно на рабочем месте: техниками диафрагмального дыхания, элементами аутогенной тренировки и приемами нервно-мышечной релаксации. Эти доступные, не требующие специального оборудования алгоритмы позволяют педагогу ситуативно снимать накопившееся соматическое напряжение, трансформируя дистресс в состояние когнитивного баланса.

Существенным аспектом практической работы выступает нивелирование проявлений экзистенциального вакуума, характерного для поздних стадий выгорания. Специфика рутинной, повседневной педагогической деятельности зачастую способствует утрате специалистом первичных смысложизненных ориентаций в профессии. Опираясь на адаптированные для педагогической среды методы логотерапии (в русле идей В. Франкла), психолог способствует ревитализации ценностно-смысловой сферы воспитателей [11, с. 234]. Посредством

применения рефлексивных технологий, ведения «дневников успеха», создания портфолио позитивных педагогических результатов и организации корпоративных мероприятий, подчеркивающих социальную значимость дошкольного образования, педагоги актуализируют осознание гуманистической миссии своей деятельности. Обретение или восстановление субъектного профессионального смысла радикально трансформирует восприятие повседневного труда, выступая самым надежным, глубинным механизмом защиты от деперсонализации и профессионального цинизма.

Анализ проблемы позволяет констатировать, что профилактика синдрома эмоционального выгорания педагогических кадров в ДОУ требует системного, пролонгированного и, главное, прагматично выстроенного подхода, адекватного реальным возможностям образовательного учреждения. Фрагментарные, оторванные от практики интервенции не способны обеспечить устойчивого терапевтического эффекта. В условиях реализации Федеральной образовательной программы дошкольного образования, направленной на всестороннее развитие личности ребенка и воспитание традиционных ценностей, психологическое здоровье воспитателя выступает не только условием его личного витального благополучия, но и базовым, фундаментальным фактором эффективности всего образовательного процесса. Консолидация усилий административного аппарата и психологической службы ДОУ по внедрению реалистичных форматов коллегиальной поддержки (интервизии, наставничества, экспресс-релаксации) позволяет сформировать экологичную организационную среду. Именно такая среда стимулирует профессионально-личностный рост педагогов, минимизирует риски деструктивных деформаций и обеспечивает подлинно высокое качество дошкольного образования.

Список литературы

1. Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении / В.В. Бойко. – СПб.: Питер, 2009. – 278 с.

2. Водопьянова Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика : практическое пособие / Н Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2023. – 299 с.

3. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман; пер. с англ. А. Исаевой. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2021. – 544 с.

4. Дубровина И.В. Практическая психология образования / И.В. Дубровина. – М.: Питер, 2018. – 592 с.

5. Ильин Е.П. Психология помощи: Альтруизм, эгоизм, эмпатия / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2013. – 304 с.

6. Леонова А.Б. Психологические технологии управления состоянием человека / А.Б. Леонова, А.С. Кузнецова. – М.: Смысл, 2009. – 312 с.

7. Маркова А.К. Психология труда учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с. EDN YQCKIH

8. Орел В.Е. Синдром психического выгорания. Мифы и реальность / В.Е. Орел. – Харьков: Гуманитарный Центр, 2014. – 296 с..

9. Пайнс Э. Практикум по социальной психологии / Э. Пайнс, К. Маслач. – СПб.: Питер, 2000. – 528 с.

10. Федеральная образовательная программа дошкольного образования. – М.: Эксмо, 2024. – 256 с.

11. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с. EDN YQCMMA

12. Хохшильд А.Р. Управляемое сердце: коммерциализация человеческих чувств / А.Р. Хохшильд; пер. с англ. – М.: Дело, 2019. – 352 с.

Четверикова Алла Самуиловна
канд. пед. наук, старший методист
МБУ «Центр психолого-педагогической,
медицинской и социальной помощи»
г. Тула, Тульская область

МЕТОДИКА СТРУКТУРИРОВАННОГО НАБЛЮДЕНИЯ «ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РАБОТЫ ПЕДАГОГА» (ПАРП) КАК ИНСТРУМЕНТ ПОМОЩИ В РАБОТЕ НАСТАВНИКА

Аннотация: *в статье раскрываются особенности выстраивания индивидуального маршрута в паре «наставник» – «наставляемый» в рамках классической менторской модели наставничества с использованием психологического инструментария структурированного наблюдения для выявления проблемных зон и ресурсов как основы для индивидуального консультирования наставника-специалиста. Приводятся данные апробации методики на выборке молодых специалистов г. Тулы, демонстрирующие положительную динамику профессиональных компетенций после целенаправленной работы наставника.*

Ключевые слова: *наставник, наставляемый, менторская модель наставничества, структурированное наблюдение, психологический анализ работы.*

Наставничество – форма обеспечения профессионального становления, развития и адаптации к квалифицированному исполнению должностных обязанностей лиц, в отношении которых осуществляется наставничество. Начинающие специалисты слабо представляют себе повседневную педагогическую практику. Проблема становится особенно актуальной в связи с переходом на ФГОС [4], так как возрастают требования к повышению профессиональной компетентности каждого специалиста. Начинающим специалистам необходима профессиональная помощь в овладении профессиональным мастерством в освоении своих функциональных обязанностей. Необходимо создавать ситуацию успешности работы молодого специалиста, способствовать развитию его личности на основе диагностической информации о динамике роста его профессионализма, способствовать формированию индивидуального стиля его деятельности.

Целевая модель наставничества [1; 6] основывается на ряде принципов, одним из которых мы считаем наиболее важным: принцип индивидуализации и персонализации, который направлен на признание способности личности к саморазвитию в качестве естественной, изначально присущей человеку потребности и возможности; на сохранение индивидуальных приоритетов в формировании наставляемым собственной траектории развития. Именно поэтому в рамках классической менторской модели наставничества осуществляется сопровождения молодого специалиста, включающее в себя обучение, развитие, поддержку, выявление ресурсов, что способствует быстрейшей профессиональной адаптации наставляемого.

Модель наставничества «I-SMART skills» [5], на которую опирается дополнительная программа повышения квалификации, реализуемая на базе ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО», включает 5 компетенций: предметную, цифровую, методическую, коммуникативную и психолого-педагогическую. Последняя, в свою очередь, рассматривается как «способность учитывать в педагогической деятельности возрастные и индивидуальные особенности учащихся, создавать условия для их здоровьесбережения, осуществлять воспитание гармонично развитой личности», требует, на наш взгляд, корректировки: педагог-психолог в системе образования не занимается собственно воспитанием учащихся, а осуществляет психологическое сопровождение образовательного процесса [3], поэтому логичнее было бы включить коммуникативную компетенцию как основу выстраивания эффективных межличностных отношений между всем участниками образовательного процесса, в том числе и способности к педагогическому общению как важнейшей составляющей саморазвития и

профессиональной рефлексии. Следует отметить, что в рамках этой модели тестирование оценки своего уровня профессиональных компетенций осуществляет сам специалист, что делает данную оценку очень субъективной.

Индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ) в рамках региональной модели наставничества (ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО») реализуется в 3 этапа:

– 1-ый этап: диагностика, выявление профессиональных дефицитов у наставляемого;

– 2-ой этап: разработка индивидуального образовательного маршрута наставляемого через консультирование куратора, корректировку, методическую помощь наставника;

3-ий этап: самоанализ наставляемого, презентация результатов и демонстрация повышения уровня профессиональных компетенций на заключительном мероприятии.

Здесь есть неточности: куратор осуществляет общее руководство реализацией программой наставничества в ОО, а не работу с конкретным педагогом-наставляемым. Поэтому реализация нашей модели через структурированное наблюдение с помощью ПАРП осуществляется в 4-е этапа и непосредственно в паре «специалист – наставник» – «наставляемый»:

– 1 этап: первичные выходы наставников на уроки/занятия (минимум 2–3 раза) через структурированное наблюдение ПАРП;

– 2-ой этап: анализ выявленных дефицитов, рекомендации и помощь в и х преодолении;

– 3-ий этап: работа с ресурсами, посещение мастер-классов и рабочих уроков наставника;

– 4-ый этап: повторный выход на уроки/занятия с целью выявления динамики показателей компетенций.

Методика ПАРП соотносится с «Методикой оценки работы учителя» Л.М. Митиной [8], но, вместе с тем, имеет свои преимущества: во-первых, эта процедура включает диагностику актуального психоэмоционального состояния (до/после урока/занятия и в течение всего рабочего дня/при необходимости) по методике «Цветометрический тест М. Люшера» в модификации Ю. Венёвцевой [7]; во-вторых, она более универсальна и может быть использована в работе как с педагогами, так и с воспитателями дошкольного образования. Кроме того, именно эта методика позволяет осуществить более объективную комплексную оценку профессиональных компетенций молодых педагогов.

Методика ПАРП включает 9 компетенций.

1. *Психоэмоциональное состояние* (возможно проведение ЦТЛ до- после урока/занятия и в течение всего учебного дня).

II. Рабочее самочувствие педагога в начале- и в процессе его проведения.

1. Имидж, внешняя подача.

2. Собранность и со-настроенность с темой и целью урока (занятия).

3. Энергичность, настойчивость в осуществлении поставленной цели.

4. Оптимистический подход ко всему происходящему на занятии и на протяжении дня.

5. Педагогическая находчивость и импровизация. Чувство юмора

III. Целеполагание, психолого-педагогическая оценка целей работы.

1. Формулировка целей с точки зрения встроенности в логику изучения данной темы, общего плана работы.

2. Структура урока (занятия) логически соответствует его целям (четко ли определяются состав знаний, умственных действий, способов мышления, умений, навыков и т. д., над которыми предстоит работать учащимся, воспитанникам).

IV. Психология организации познавательной активности учащихся.

IV.1. Исследование процесса внимания:

1.1. Использование внешних особенностей наглядного материала для привлечения внимания учащихся(воспитанников) (яркость, новизна, структурирование).

1.2. Способствовало ли изложение нового материала (образность, эмоциональность речи, интонационное богатство, новизна речевых форм) поддержанию внимания на уроке (занятии).

1.3. Можно ли считать урок полимодальным; как была организована смена видов деятельности и влияла ли она на внимание учащихся/воспитанников)

1.4. Формы установок, побуждающих учащихся (воспитанников) к деятельности:

а) напоминания, резкие замечания, нотации,

б) убеждение, внушение, установки, стимулирующие интерес.

1.5. Способствовал ли выбранный педагогом темп ведения урока/занятия поддержанию внимания.

1.6. Учет особенностей внимания и восприятия учащихся/ воспитанников данной группы:

а) возрастных особенностей внимания;

б) индивидуальных особенностей внимания.

1.7. Использование приемов в целях преодоления процесса развивающегося торможения для группы.

1.8. Управление собственным вниманием:

а) умеет ли распределять внимание,

б) переключать внимание,

в) достаточно ли развит объем внимания.

IV.2. Исследование процесса памяти:

2.1. Соблюдалась ли установка на запоминание.

2.2. Использовались ли на занятии возможности разных /всех видов памяти:

а) образно-слуховой;

б) зрительной;

в) моторной;

г) словесно-логической;

д) эмоциональной.

2.3. Использовались ли формы работы по актуализации в памяти обучающихся ранее усвоенных знаний, необходимых для понимания материала (индивидуальный опрос, собеседование с группой, упражнения на повторение и т. п.).

2.4. Учитывалась специфика класса (группы): возраст, состав, есть ли ОВЗ/РАС.

IV.3. Исследование организации мыслительной деятельности.

3.1. Соответствовали ли цели и задачи урока (занятия) целям и задачам умственной деятельности учащихся.

3.2. Учились ли учащиеся (воспитанники) в процессе занятия умению выделять главное, искать существенные признаки.

3.3. Формировались ли компоненты мышления:

а) анализ;

б) синтез;

в) сравнение;

г) обобщение;

д) классификация;

е) систематизация.

3.4. Какой вид мышления преобладает на занятии:

а) практически-действенный, б) наглядно-образный, в) словесно-логический.

3.5. Осуществлялась ли взаимосвязь видов мышления.

3.6. Организована ли работа по развитию творческого воображения.

3.7. Учитывались ли индивидуальные интеллектуальные особенности отдельных обучающихся (в том числе с ОВЗ).

3.8. Имело ли место проблемное обучение, насколько удачным оказался процесс создания проблемных ситуаций.

3.9. Формировались ли навыки самоконтроля, было ли обучение самооценке мыслительной деятельности.

3.10. Влиял на ход мыслительной деятельности учащихся (воспитанников) стиль общения педагога.

V. Мотивация учебной деятельности.

1. Подчеркивание важности, необходимости данной темы в составе учебного предмета или в жизни.

2. Опора педагога на:

а) жизненный опыт учащихся (воспитанников),

б) их интересы и знания.

3. Использован ли занимательный материал.

4. Постановка вопросов, вовлекающих учащихся (воспитанников) в процесс изучения материала, открытия новых знаний, способов знаний.

5. Включение мотивов соревнования, самоутверждения.

6. Приобщение к формулировке целей и задач урока.

7. Активизация гражданских/патриотических чувств, ответственности перед обществом за результаты учения.

8. Способствуют ли групповые формы учебной деятельности появлению у учащихся (воспитанников) заинтересованности в успехе сверстников.

9. Можно ли сказать, что учащиеся (воспитанники) в основном с желанием, пристрастно работали на уроке (занятии).

10. Смог ли педагог поддержать атмосферу радостного, доброжелательного, искреннего общения в группе, деловой контакт.

VI. Стиль педагогического общения.

1.Имеет ли место акцентирование мыслей и чувств учащихся (воспитанников) (внимание к их высказываниям, идеям и предложениям, комментарии по их поводам, их разработка).

2. Тактичность педагога в отношении неудачных ответов и выражении неудовольствия ходом выполнения работы.

3. Склонность педагога к одобрению или какому-то эмоциональному поощрению учащихся (воспитанников) за удачную мысль и хорошо выполненную работу.

4. Ощущение учащимися (воспитанниками) эмоциональной поддержки со стороны педагога в трудных ситуациях.

5. Дисциплинарные меры воздействия на уроке (занятии): а) были не нужны; б) отсутствие необходимых мер дисциплинарных воздействий, в) осуществляются они с сохранением уважения к личности учащихся (воспитанников), г) способствуют развитию произвольности.

6. Содействие средствами данного вида деятельности (урока, занятия) формированию положительной самооценки учащихся (воспитанников) и воспитанию в них уверенности в себе.

7. Эмоциональность, артистизм педагога.

8. Чувство юмора.

9. Невербальное общение.

10. Общее впечатление (характеристика) о стиле педагогического общения (можно пометить «да», «нет», «частично» каждый из пунктов):

а) совместное творчество, партнёрство;

б) дружеское расположение;

в) заигрывание;

г) устрашение, менторский тон;

д) дистанция, отстраненность.

VII. Гигиеническая оценка урока/занятия.

1. Посадка учащихся (воспитанников).

2. Присутствие на занятиях динамических пауз (детский сад, начальная школа, а для средней школы всегда «да»).

3. В какое время на занятии появились признаки нарастающего утомления и реакции торможения (расслабление, зевота, потягивание, сонливость, замедленная реакция в ответах учащихся (воспитанников), нарушение дисциплины чем они были вызваны: выбрать один из следующих пунктов и этот пункт можно пометить «да», «частично»):

а) начало урока/занятия;

б) середина урока/занятия;

в) конец урока/занятия.

4. Гигиеническая оценка помещения:

а) достаточно ли проветрен кабинет;

б) достаточно ли освещены рабочие места;

в) удобно ли сидят дети (соответствует мебель их росту);

г) соответствует ли норме наполняемость кабинета;

д) не мешают ли работе обучающихся дополнительные раздражители (шум в коридоре и т. д.).

VIII. Профессиональная рефлексия педагога.

1.Развернутость и обстоятельность самоанализа работы.

2.Считает ли педагог, что цели достигнуты

IX. Самооценка педагога (пометить 'да' или 'нет').

1. С чем связывается позитивный результат:

а) с активностью участников образовательного процесса,

б) с собственным мастерством,

в) с внешними обстоятельствами («легкая» тема, есть хорошие яркие IT-презентации и пр.).

2. С чем связывается негативный результат:

а) с собственными недоработками,

б) с уровнем развития и учебно-познавательной продвинутости учащихся,

в) с другими внешними обстоятельствами (шум, урок после физкультуры…)

Таким образом, методика ПАРП является наглядным инструментом диагностики как профессиональных дефицитов, так и выявления ресурсов профессионального роста. Как видно из ниже приведенных графиков, есть 3 уровня освоения компетенций:

43% – синий график – минимально необходимый, граница компетенций, ниже которой вероятна* профнепригодность (выборка для корреляции и валидности 237 чел. – молодых специалистов ОО города Тулы со стажем работы от 1-года до 5-ти лет).

Красный график – реальный уровень наставляемого А.В.Р. до работы с наставником Т.М.П. (1-ый срез);

Зеленый уровень – реальный уровень компетенций наставляемого после работы наставника (2-ой срез):

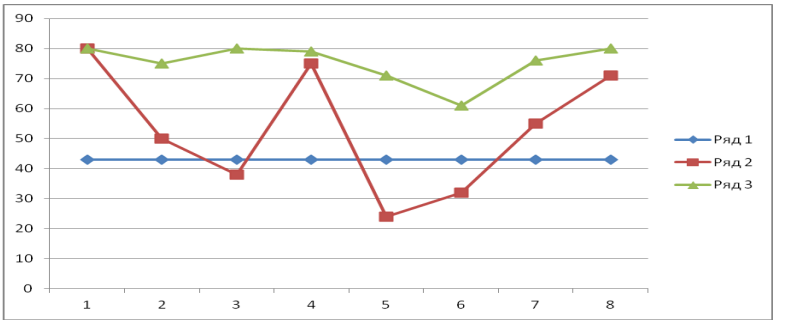

Рис. 1

Как видно, мы видим риски и рассматриваем их как точки роста наставляемого: это III, V и VI компетенции:

III. Целеполагание, психологическая оценка целей работы.

V. Мотивация учебной деятельности.

VI. Стиль педагогического общения.

Это значит, что специалисту-наставнику надо работать с молодым специалистом над развитием целеполагания, умением соотносить цели с задачами и логикой выстраивания урока/занятия; развивать мотивацию к обучению через использование интерактивных методов и форм обучения, стимулирование интереса через включение в процесс соревновательных элементов, акцента на оказание педагогической поддержки тем учащимся, которые имеют трудности в обучении; работу над стилем педагогического общения.

Это и есть реальное содержание консультации по окончании урока/занятия, разработка путей корректировки выявленных дефицитов с опорой на ресурсы и оказание помощи и поддержки в ходе взаимопосещения уроков/занятий наставника-наставляемого.

Следует отметить также, что для повышения эффективности использования методики ПАРП следует привлекать к работе наставника еще и педагога-психолога, который может дать специализированную обратную связь по результатам диагностики ЦТЛ М. Люшера – Ю. Венёвцевой [7].

Список литературы

1. Венёвцева Ю.Л. Функциональная диагностика в терапии: учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности 31.05.01 «Лечебное дело» / Ю.Л. Венёвцева. – Тула: Изд-во ФГБОУВО «ТулГУ», 2016. – 127 с.

2. Методические рекомендации по разработке и внедрению целевой модели наставничества педагогических работников в ОО: письмо Минпросвещения РФ №АЗ-1128/-8 и письмо Профессионального союза работников народного образования и науки РФ №657 от 21.12.2021 г.

3. Митина Л.М. Профессионально-личностное развитие педагога: диагностика, технологии, программы: учебное пособие для вузов / Л.М. Митина. – 2-е изд., перераб, доп. – М.: Юрайт, 2020. – 517 с. EDN EAZKZG

4. Национальный проект «Молодежь и дети» с инициативой «Педагоги и наставники» на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года: Указ Президента РФ №309 от 07.05.2024.

5. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 24.07.20215 г. №514н «Профессиональный стандарт педагога-психолога/психолога в сфере образования».

6. Приказ Минпросвещения РФ от 31.05.2021 №287 «Об утверждении Федерального Государственного образовательного стандарта основного общего образования» (ред. 19.02.2024 №110, ред. 18.06.2025 №467).

7. Приказ министерства образования Тульской области «Реализация регионального проекта «I-SMART skills инжиниринг в образовании» в рамках апробации региональной модели института наставничества» №1772 от 25.12.2019».

8. Распоряжение Министерства образования Российской Федерации от 25.12.2019 года №р-145 «Об утверждении методологии (целевой модели) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися».

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ УПРАВЛЕНИЯ ДОШКОЛЬНЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ОРГАНИЗАЦИЯМИ РАЗНЫХ ВИДОВ

Дитрих Мария Викторовна
студентка
Научный руководитель
Панферова Елена Владимировна
канд. психол. наук, доцент

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

ИНТЕГРАЦИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И ПРОЦЕСС РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ 5–6 ЛЕТ С ОНР (III УРОВЕНЬ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ)

Аннотация: *в статье представлен теоретико-методологический анализ проблемы формирования связной монологической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития). Автор рассматривает специфику речевого дефекта через призму психолингвистической теории порождения речевого высказывания, выявляя нарушения на этапах внутренней программы и лексико-грамматического структурирования. Критически оценивается традиционный подход жесткого визуального моделирования и обосновывается необходимость применения гибких интерактивных технологий: образовательного сторителлинга и театрализованной режиссерской игры. Доказывается, что подобный подход способствует развитию подлинной речевой самостоятельности, формируя коммуникативную компетентность и психологическую готовность ребенка к школьному обучению.*

Ключевые слова: *связная монологическая речь, общее недоразвитие речи, ОНР III уровня, старший дошкольный возраст, психолингвистика, сторителлинг, театрализованная деятельность, логопедическая работа.*

Связная монологическая речь традиционно рассматривается в отечественной психолингвистике и логопедии как высшая, наиболее сложная форма речевой деятельности, имеющая фундаментальное значение для социализации и когнитивного развития личности. Она требует от говорящего не только свободного владения лексико-грамматическими средствами языка, но и сформированности сложных интеллектуальных операций: умения планировать замысел, выстраивать логическую последовательность событий, отбирать адекватные языковые средства в строгом соответствии с коммуникативной задачей и осуществлять непрерывный семантический самоконтроль. Для типично развивающихся детей 5–6 лет данный период является сенситивным в плане активного формирования навыков пересказа, описания и самостоятельного конструирования повествовательных текстов. Сформированность этих навыков напрямую коррелирует с успешностью последующего школьного обучения, выступая важнейшим маркером коммуникативной зрелости дошкольника в контексте требований Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования.

Особую категорию в образовательном пространстве составляют дошкольники с общим недоразвитием речи (ОНР). Согласно классической психолого-педагогической классификации, разработанной Т. Б. Филичевой и Г. В. Чиркиной, ОНР III уровня речевого развития характеризуется наличием развернутой фразовой речи с выраженными элементами лексико-

грамматического и фонетико-фонематического недоразвития [5, с. 42]. Несмотря на относительную сохранность звукопроизносительной стороны речи и значительное расширение обиходного, пассивного словарного запаса, связная монологическая речь у таких детей остается глубоко дефицитарной и фрагментарной.

Для глубокого понимания механизмов этого дефекта целесообразно обратиться к психолингвистической теории порождения речевого высказывания, разработанной А.А. Леонтьевым. Согласно данной концепции, процесс говорения проходит несколько стадий: от возникновения мотива и коммуникативной интенции через внутреннее программирование к лексико-грамматическому развертыванию и, наконец, внешней артикуляции [3, с. 112]. Исследования показывают, что у детей с ОНР III уровня грубо нарушается именно фаза внутреннего программирования и этап семантико-синтаксического структурирования. В спонтанном монологе это проявляется в виде нарушения структурной целостности текста: детские рассказы теряют логику, в них пропускаются важные звенья сюжета, происходит немотивированное соскальзывание с основной темы. Характерной чертой является крайняя бедность средств лексической и межфразовой связности. Дети данной нозологической группы практически не используют сложные подчинительные союзы, наречия времени и места, а также вводные конструкции, заменяя их простым перечислением действий или неоправданными длительными паузами хезитации (поиска слова) [1, с. 88].

Долгое время в логопедической практике преобладал подход, основанный на использовании жестко структурированных визуальных опор, в частности мнемотаблиц и алгоритмических схем. Безусловно, на определенном этапе они позволяют сформировать «внешний каркас» высказывания. Однако современные исследователи и практики все чаще отмечают, что злоупотребление готовыми мнемотаблицами приводит к механическому, репродуктивному заучиванию текста. Ребенок привыкает озвучивать готовую последовательность картинок, но при исчезновении внешней опоры его спонтанная речь вновь распадается, так как не происходит переноса навыка в самостоятельную коммуникативную деятельность. В связи с этим стратегической целью современной логопедической работы становится смещение акцента с репродукции на продукцию, что требует внедрения гибких, интерактивных и коммуникативно-ориентированных технологий, стимулирующих собственную речевую инициативу ребенка.

Одной из наиболее эффективных инновационных технологий развития связной монологической речи у старших дошкольников с ОНР является образовательный сторителлинг. В отличие от пересказа по готовому образцу, сторителлинг предполагает совместное, творческое конструирование повествования. В коррекционной работе успешно применяются так называемые «кубики историй» или наборы случайных сюжетных карточек. Логопед предлагает ребенку бросить кубики, на гранях которых изображены различные предметы, явления или персонажи, и на основе выпавших изображений составить единую логичную историю [4, с. 65]. Уникальность данного метода для детей с ОНР заключается в эффекте непредсказуемости и высокой эмоциональной вовлеченности. Ребенок лишен возможности опираться на заученный шаблон, он вынужден самостоятельно выстраивать причинно-следственные связи между совершенно разными объектами (например, «корона», «яблоко» и «туча»). На начальных этапах педагог берет на себя роль фасилитатора: он задает структуру (завязка, развитие, кульминация, развязка) и предлагает слова-»мостики» (вдруг, оказывается, поэтому), помогая ребенку связать разрозненные элементы в связный, грамматически оформленный текст. Постепенно доля участия взрослого снижается, а самостоятельность дошкольника возрастает.

Не менее значимым инструментом преодоления речевого недоразвития выступает интеграция логопедических задач в театрализованную и режиссерскую игру. Как указывал Д. Б. Эльконин, игра является ведущим видом деятельности, в недрах которого зарождается и совершенствуется символическая функция сознания, неразрывно связанная с речью [6, с. 214]. Для детей 5–6 лет с ОНР III уровня режиссерская игра (с использованием мелких

игрушек, песочной терапии, теневого или настольного пальчикового театра) служит идеальным полигоном для отработки монологического высказывания. В процессе такой игры манипуляция предметами предшествует речи, создавая мощный внутренний мотив для говорения. Ребенок становится «режиссером» своего спектакля: он озвучивает действия персонажей, описывает место действия, комментирует происходящие события. Физическое перемещение фигурок в пространстве заменяет статичную схему, обеспечивая динамичное, живое программирование текста. Логопед в этой ситуации может вводить проблемные ситуации (например, «у героя сломался транспорт – как он доберется до цели?»), стимулируя ребенка к рассуждению и аргументации своей позиции, что является высшим пилотажем связной монологической речи.

Успех коррекционно-развивающей работы с использованием интерактивных технологий напрямую зависит от создания единого речевого пространства и грамотного междисциплинарного взаимодействия специалистов образовательного учреждения. Логопед, выступая методологическим координатором процесса, отрабатывает базовые речевые операции и вводит новые лексико-синтаксические конструкции на индивидуальных и подгрупповых занятиях. Воспитатели, опираясь на рекомендации логопеда, интегрируют методы сторителлинга и театрализации в повседневную предметно-практическую деятельность: в процесс конструирования, рисования, в сюжетно-ролевые игры во время прогулки. Презентация ребенком замысла собственной постройки или рисунка является мощнейшим стимулом для продуцирования спонтанного монолога [2, с. 143].

В условиях современной инклюзивной образовательной парадигмы важнейшим звеном этой системы становятся родители. Преодоление ОНР невозможно без переноса сформированных навыков в домашнюю среду. Специалисты дошкольного учреждения привлекают семью к участию в совместных речевых проектах, таких как создание «Семейной книги сказок», где ребенок выступает автором истории, а родитель – иллюстратором и внимательным слушателем. Такая форма работы не только закрепляет навыки монологической речи, но и гармонизирует детско-родительские отношения, снимая речевой негативизм и страх ошибки, часто сопровождающий детей с речевой патологией.

Оценка эффективности применяемых интерактивных технологий должна базироваться на качественном анализе детских высказываний. Критериями успешности выступают не только увеличение абсолютного объема монолога (количества предложений), но и семантическая полнота раскрытия темы, разнообразие используемых синтаксических конструкций (включая сложноподчиненные предложения), адекватное использование средств межфразовой связи и, что самое главное, снижение количества длительных пауз и повышение уверенности ребенка в ситуации публичного высказывания.

Подводя итоги, следует подчеркнуть, что развитие связной монологической речи у детей 5–6 лет с общим недоразвитием речи (III уровень речевого рпазвития) представляет собой многокомпонентный процесс, требующий отказа от шаблонизированных подходов в пользу личностно-ориентированных, интерактивных методик. Опора на психолингвистические закономерности порождения речи, использование технологий образовательного сторителлинга и режиссерской игры позволяют преодолеть глубинные дефициты внутреннего программирования. Своевременная и системная коррекционная помощь, организованная в форме увлекательного совместного творчества, не только нивелирует текущие речевые трудности, но и закладывает прочный лингвокогнитивный фундамент, обеспечивая ребенку успешную академическую и социально-психологическую адаптацию на последующих этапах школьного обучения.

Список литературы

1. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников. Дети с общим недоразвитием речи / Л.Н. Ефименкова. – М.: Владос, 2018. – 112 с.

2. Логопедия: учебник для вузов / под ред. Л.С. Волковой. – 5-е изд., перераб. и доп. – М.: Владос, 2021. – 704 с.

3. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2003. – 287 с. EDN ZXZIXB

4. Ткаченко Т.А. Учим говорить правильно. Система коррекции общего недоразвития речи у детей 6 лет / Т.А. Ткаченко. – М.: Гном и Д, 2020. – 112 с.

5. Филичева Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практическое пособие / Т Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – М.: Айрис-пресс, 2008. – 224 с. EDN QWKQOV

6. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1978. – 304 с.

Кантарович Светлана Сергеевна
магистрант
Научный руководитель
Пусева Мария Владимировна
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского»
г. Липецк, Липецкая область

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ НЕЙРОСЕТЕЙ ДЛЯ УПРАВЛЕНИЯ ДОШКОЛЬНЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ОРГАНИЗАЦИЯМИ

Аннотация: *в статье рассматриваются современные психологические подходы к использованию нейросетевых технологий в управлении дошкольными образовательными организациями (ДОО). Анализируются возможности применения искусственного интеллекта (ИИ) для диагностики эмоционального состояния детей, персонализации образовательного процесса, оптимизации работы педагогов и взаимодействия с родителями. Представлены конкретные кейсы внедрения нейросетевых решений в практику ДОО с опорой на актуальные исследования (2019–2024 гг.). Обоснована актуальность применения нейросетей в контексте цифровизации образования и повышения требований к качеству психологопедагогического сопровождения. Выявлены ключевые риски и ограничения, сформулированы рекомендации по этичному и эффективному внедрению нейросетевых технологий.*

Ключевые слова: *нейросети, искусственный интеллект, дошкольное образование, управление ДОО, психологическая диагностика, эмоциональное состояние детей, персонализация обучения, психолого-педагогическое сопровождение, цифровизация образования.*

Выражается благодарность Нащекину Александру Николаевичу за поддержку и помощь.

Введение.

Современные дошкольные образовательные организации (ДОО) сталкиваются с необходимостью повышения качества психолого-педагогического сопровождения детей при одновременном росте нагрузки на педагогов и административный персонал [1; 2]. В условиях цифровой трансформации образования перспективным направлением становится применение нейросетевых технологий для решения управленческих и диагностических задач [3; 4].

Актуальность темы обусловлена:

– ростом требований к индивидуализации образовательного процесса в ДОО (ФГОС ДО);

– необходимостью ранней диагностики эмоциональных и поведенческих проблем у детей;

– потребностью в оптимизации рутинных задач педагогов и административного персонала;

– развитием технологий машинного обучения и компьютерного зрения, применимых в образовательной среде [5; 6].

Цель статьи – проанализировать психологические подходы к использованию нейросетей в управлении ДОО и оценить перспективы их внедрения с опорой на современные научные исследования.

Задачи исследования:

1) изучить теоретические основы применения нейросетей в психологии и педагогике (2019–2024 гг.);

2) рассмотреть конкретные кейсы использования нейросетевых технологий в ДОО;

3) выявить преимущества и ограничения нейросетевого подхода;

4) сформулировать рекомендации по этичному и эффективному внедрению нейросетей в практику ДОО.

Теоретические основы применения нейросетей в психологии и педагогике.

Нейросети – математические модели, имитирующие работу нейронных сетей мозга. В психологии и педагогике они применяются для:

– анализа больших массивов данных (Big Data) о развитии детей;

– распознавания эмоций и поведенческих паттернов;

– прогнозирования рисков дезадаптации;

– персонализации образовательных траекторий [3; 7].

С точки зрения психологической теории использование нейросетей соответствует принципам:

– *системно-деятельностного подхода* (анализ целостной картины развития ребёнка в контексте образовательной среды) [8];

– *гуманистической психологии* (поддержка индивидуального пути развития) [9];

– *когнитивной психологии* (моделирование процессов восприятия и обработки информации) [10].

Практическое применение нейросетей в управлении ДОО.

1. Диагностика эмоционального состояния детей.

Технологии компьютерного зрения позволяют анализировать мимику, жесты и позы детей во время занятий. Например, нейросеть может фиксировать признаки стресса или тревоги (напряжённое выражение лица, избегание контакта глаз) и сигнализировать психологу о необходимости индивидуальной работы [5].

Исследования показывают, что точность распознавания базовых эмоций (радость, грусть, страх) с помощью нейросетей достигает 85–90% [11]. Это даёт возможность:

– выявлять детей группы риска по тревожности и социальной изоляции;

– корректировать методы работы педагогов с учётом эмоционального климата группы;

– своевременно оказывать психологическую поддержку.

Обоснование: эмоциональное благополучие – ключевой фактор успешного развития ребёнка. Ранняя диагностика эмоциональных нарушений позволяет своевременно корректировать методы работы и оказывать психологическую поддержку, что способствует гармоничному развитию личности [2; 8].

2. Персонализация образовательного процесса.

Нейросети анализируют данные о развитии каждого ребёнка (успехи в играх, коммуникативные навыки, творческие проявления) и предлагают индивидуальные рекомендации:

– подбор дидактических материалов;

– адаптация сложности заданий;

– планирование развивающих игр [3; 12].

Пример: платформа *Early Learning AI* (США) использует нейросети для составления персонализированных планов занятий на основе ежедневных наблюдений воспитателей [13]. В России аналогичные решения тестируются в рамках пилотных проектов в детских садах Москвы и Казани [1].

Обоснование: индивидуальный подход учитывает уникальные потребности и возможности ребёнка, что повышает эффективность обучения и мотивацию к познанию [3; 9].

3. Оптимизация работы педагогов.

Автоматизация рутинных задач:

– анализ посещаемости и динамики развития группы;

– составление отчётов и рекомендаций для родителей;

– подбор методических материалов под текущие задачи группы [5; 14].

Например, нейросети могут генерировать конспекты занятий, дидактические игры и памятки для родителей на основе заданных параметров.

Обоснование: снижение административной нагрузки позволяет педагогам больше времени уделять непосредственному взаимодействию с детьми и повышению качества образовательного процесса [2; 14].

4. Взаимодействие с родителями.

Чат-боты на базе нейросетей:

– отвечают на типовые вопросы о режиме дня, питании, занятиях;

– предоставляют рекомендации по домашнему развитию ребёнка;

– информируют о предстоящих мероприятиях [15].

Обоснование: вовлечение родителей в образовательный процесс и обеспечение их информированности способствуют созданию единой образовательной среды и повышению эффективности воспитания [15].

5. Анализ психолого-педагогических данных.

Нейросети могут обрабатывать результаты психодиагностики и выявлять взаимосвязи между интеллектуальными показателями и эмоциональным состоянием детей [5].

Обоснование: это позволяет глубже понять особенности развития ребёнка и разработать более эффективные коррекционные и развивающие программы [2; 8].

Преимущества и ограничения нейросетевого подхода.

Преимущества:

– объективность данных (исключение субъективной оценки педагога);

– скорость обработки информации (анализ данных в режиме реального времени);

– масштабируемость (применение в сети ДОО);

– прогностическая аналитика (выявление рисков дезадаптации на ранних стадиях) [3; 5].

Ограничения и риски:

– этические проблемы (конфиденциальность данных, согласие родителей на сбор информации);

– технические сложности (необходимость инфраструктуры, обучение персонала);

– ограниченность интерпретации (нейросеть фиксирует паттерны, но не объясняет их причины);

– риск формализации взаимодействия «ребёнок – педагог» [15][16].

Этические аспекты внедрения нейросетей в ДОО.

Ключевые принципы:

– прозрачность – родители должны знать, какие данные собираются и как используются;

– добровольное согласие – участие в программах с применением нейросетей должно быть осознанным выбором семьи;

– безопасность данных – защита персональных данных детей в соответствии с ФЗ №152 «О персональных данных»;

– человеческий контроль – решения нейросети носят рекомендательный характер, окончательное решение принимает педагог или психолог [16].

Рекомендации по внедрению нейросетевых технологий в ДОО.

Поэтапное внедрение:

– пилотное тестирование в одной группе;

– обучение педагогов и психологов работе с интерфейсом;

– сбор обратной связи от родителей.

Междисциплинарное взаимодействие:

– совместная работа психологов, педагогов, IT-специалистов;

– привлечение родителей к обсуждению целей и методов.

Фокус на поддержку, а не замену:

– нейросети как инструмент для принятия решений, а не их источник;

– сохранение личного контакта педагога с ребёнком.

Мониторинг эффективности:

– оценка динамики эмоционального благополучия детей;

– анализ снижения нагрузки на персонал;

– корректировка алгоритмов на основе реальных данных.

Заключение.

Применение нейросетевых технологий открывает новые возможности для психологического сопровождения в ДОО: от ранней диагностики эмоциональных проблем до персонализации обучения. Однако их внедрение требует взвешенного подхода с учётом этических норм, методической обоснованности и готовности образовательной среды. Ключевой принцип – нейросети должны дополнять, а не заменять профессиональную экспертизу педагогов и психологов. Дальнейшие исследования могут быть направлены на разработку стандартов использования ИИ в дошкольном образовании и создание адаптированных нейросетевых инструментов для ДОО.

Список литературы

1. Гаврилина Н.А. Нейросети в работе воспитателя детского сада: современные возможности и реальные практики / Н.А. Гаврилина // Воспитатель.ру : всероссийский образовательный портал. – 2025. – 23 ноября. – URL: https://www.vospitatelru.ru/categories/6/articles/4154 (дата обращения: 02.06.2026).

2. Мурыгина Г.С. Новейшие технологии и методики использования нейросетей в работе воспитателя / Г.С. Мурыгина // Мир педагогики и психологии. – 2024. – №11 (100). – С. 45–52.

3. Романова Т.Н. Внедрение технологий искусственного интеллекта в образовательный процесс: возможности и вызовы / Т.Н. Романова // Журнал педагогических исследований. – 2023. – Т. 15. №4. – С. 88–94.

4. Григорьев А.В. Нейросети в образовании: потенциал и практическое применение / А.В. Григорьев // Вестник ИПМК. – 2021. – №2. – С. 45–50.

5. Петрова М.В. Нейросети в работе современного воспитателя: опыт и перспективы / М.В. Петрова // Научный журнал. – 2022. – Т. 8. №1. – С. 12–17.

6. Микляева Н.В. Искусственный интеллект в дошкольном образовании. Точки роста и кризиса в использовании искусственного интеллекта / Н.В. Микляева, Т.И. Гризик // Дошкольное воспитание. – 2025. – №6. – С. 2–9. EDN YRUQZD

7. Новик Н.Н. Использование искусственного интеллекта в дошкольном образовании / Н.Н. Новик, О.П. Евсеева, Д.К. Зайцева // Мир образования – образование в мире. – 2023. – №1 (89). – С. 102–110. DOI 10.51944/20738536_2023_1_102. EDN NKYYQY

8. Быков С.Е. Применение технологий искусственного интеллекта в дошкольном образовании / С.Е. Быков, В.В. Артемьева // Актуальные проблемы образования, науки и практики: материалы I Всероссийской научно-практической конференции (Старобельск, 26 марта 2024 г.). – Луганск: ЛГПУ, 2024. – С. 171–179. EDN AEOCMK

9. Демина О.А. Цифровое образование в дошкольной образовательной организации: возможности использования нейросетей в деятельности воспитателя / О.А. Демина, С.А. Пульная, И.А. Завгородняя // Флагман науки. – 2024. – №11 (22). – С. 573–575. EDN FVZMCZ

10. Гордеева В.В. Использование технологии искусственного интеллекта в работе педагогов дошкольных образовательных организаций / В.В. Гордеева, П.Э. Мустафаева // Цифровые системы и модели: теория и практика проектирования, разработки и использования: материалы международной научно-практической конференции (Казань, 10–11 апреля 2025 г.). – Казань : КГЭУ, 2025. – С. 1385–1388. EDN VRXBBO

11. Белоусова В.М. Искусственный интеллект как новый подход к организации познавательно-исследовательской деятельности старших дошкольников / В.М. Белоусова, Ю.В. Коноваленко, С.В. Леденева // Вопросы науки и образования: новые подходы и актуальные исследования: материалы II Всероссийской научно-практической конференции (Чебоксары, 11 октября 2023 г.). – Чебоксары: Интерактив плюс, 2023. – С. 39–41. EDN DRJEFX

12. Фролова О.А. Применение искусственного интеллекта в работе современного воспитателя / О.А. Фролова // Всероссийский сборник статей и публикаций института развития образования, повышения квалификации и переподготовки. – 2024.

13. Федеральный закон «О персональных данных» от 27.07.2006 № 152-ФЗ (последняя редакция).

14. ФГОС ДО (Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования), утверждённый приказом Минобрнауки РФ от 17.10.2013 № 1155 (с изм. и доп.).

15. Круглов В.В. Искусственные нейронные сети. Теория и практика / В.В. Круглов, В.В. Борисов. – М.: Горячая линия – Телеком, 2019. – 382 с.

16. Галушкин А.И. Нейронные сети: основы теории / А.И. Галушкин. – М.: РиМ, 2015. – 496 с.

Селезнева Елена Владимировна
магистрант
Научный руководитель
Митрохина Светлана Васильевна
д-р пед. наук, доцент, профессор

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

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ С ВОСПИТАТЕЛЯМИ ПО ЭСТЕТИЧЕСКОМУ РАЗВИТИЮ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: *в статье раскрываются механизмы эстетического развития дошкольников через организацию взаимодействия музыкального руководителя и воспитателя. Описаны этапы, функциональные роли и алгоритмы совместной деятельности музыкального руководителя и воспитателей, направленные на создание единого культурно-образовательного пространства в дошкольной организации.*

Ключевые слова: *эстетическое развитие, старшие дошкольники, педагогическое взаимодействие, музыкальный руководитель, воспитатель.*

Проблема эстетического развития детей старшего дошкольного возраста в условиях современной дошкольной образовательной организации (ДОО) приобретает особую актуальность, так как успех этого процесса напрямую зависит от слаженности действий всего педагогического коллектива.

Эстетическое развитие является фундаментом формирования целостной личности: в возрасте 5–7 лет ребёнок переходит от простого созерцания к осознанному восприятию красоты, у него активно развиваются эмоциональная отзывчивость, художественный вкус и творческое воображение. Именно в этот период закладывается базис эстетического отношения к действительности, который позволяет ребёнку не только приобщиться к культурным ценностям, но и выработать личную позицию в восприятии окружающего мира.

Однако в современной практике часто наблюдается «автономность» работы специалистов, что препятствует созданию целостной среды творческого роста ребёнка. Необходим переход к модели интеграции, где музыка, изобразительная деятельность и художественное слово выступают как взаимодополняющие компоненты.

Теоретический анализ проблемы позволяет констатировать, что эстетическое развитие – это сложный, многогранный процесс. Согласно определению О.П. Радыновой [1], «музыкальное воспитание – это не только обучение навыкам, но и формирование ценностного

отношения к искусству» [1]. Мы разделяем позицию автора и рассматриваем эстетическое развитие как единство эмоционального, когнитивного и деятельностного компонентов.

Н.А. Ветлугина в своих трудах подчёркивала, что результативность воспитания зависит от того, насколько глубоко педагог понимает природу детского творчества [2]. В старшем дошкольном возрасте ведущим механизмом развития становится подражание в сочетании с элементами самостоятельного поиска художественного образа [2].

Как отмечает Т.С. Комарова [3], «интеграция различных видов искусства позволяет ребёнку глубже прочувствовать художественный образ и выразить его в доступных формах» [3].

Эффективность эстетического развития дошкольников в решающей степени зависит от качества взаимодействия музыкального руководителя с воспитателями. Их совместная деятельность должна рассматриваться как непрерывный цикл. Мы предлагаем детализированную структуру этого взаимодействия, соотнесённую с этапами развития ребёнка.

Таблица

Этап взаимодействия	Содержание совместной деятельности	Влияние на эстетическое развитие ребенка
1. Диагностико-проектировочный	Совместное наблюдение за детьми в свободной деятельности, выявление уровня эмоциональной отзывчивости, проектирование индивидуальных маршрутов	Формирование у ребенка мотивации к творчеству, выявление индивидуальных эстетических предпочтений и интересов
2. Деятельностный (исполнительский)	Реализация интегрированных занятий, включение музыки в режимные моменты, проведение творческих «пятиминуток» воспитателем в группе	Развитие способности к синестезии (восприятию образа через звук и цвет), накопление опыта художественного самовыражения
2. Аналитико-рефлексивный	Совместный анализ Продуктов детского Творчества (рисунков, танцевальных этюдов), Корректировка методов взаимодействия	Становление элементов самооценки, осознание ребенком ценности собственного творческого результата

На втором, наиболее интенсивном этапе, происходит так называемая «диффузия» музыкального материала. Если музыкальный руководитель задаёт вектор развития на занятии, то воспитатель выступает «проводником», закрепляя полученные впечатления в повседневной жизни. Это предотвращает ситуацию, когда музыкальные навыки остаются изолированными и не переносятся в самостоятельную игру ребёнка.

Распределение функций требует чёткого разграничения. Музыкальный руководитель выступает в роли «методического идеолога»: он осуществляет экспертный подбор репертуара, консультирует воспитателей по вопросам теории искусства и разрабатывает сценарии досуговой деятельности.

Воспитатель же является «интегратором». Его задача – не просто присутствовать на музыкальном занятии, а активно участвовать в нём, чтобы затем в группе организовать музыкальный центр, провести слушание фоновой музыки во время приёма пищи или релаксации перед сном. Согласно современным требованиям, педагог должен обладать компетенциями в области синтеза искусств для создания развивающей среды [3].

Однако на пути к эффективному взаимодействию часто возникают барьеры: профессиональный формализм, дефицит методической подготовки воспитателей и отсутствие

системной коммуникации. Для преодоления этих факторов необходимо внедрение современных технологических решений.

В современных условиях использование цифровых инструментов позволяет создать «бесшовное» эстетическое пространство. Это включает в себя создание единой медиатеки в облачном доступе, где воспитатель может в любой момент найти нужный трек или видеоматериал, рекомендованный музыкальным руководителем.

Виртуальные консультации и интерактивные карты развития детей позволяют оперативно обмениваться информацией, не тратя время на формальные совещания. Как показывает практика, переход к системному алгоритмическому сотрудничеству с использованием ИКТ повышает уровень эстетической воспитанности детей на 25–30% за счёт непрерывности воздействия.

Взаимодействие музыкального руководителя с воспитателями – это не просто организационный процесс, а качественное преобразование всей образовательной среды детского сада. Только через единство позиций педагогов, основанное на чётком понимании зон ответственности и общих целях, можно обеспечить выполнение требований ФГОС ДО в полном объёме [4]. Совместная работа, направленная на эстетическое развитие, доказывает, что системность и креативность педагогов являются ключевыми факторами в формировании гармоничной и творческой личности ребёнка.

Список литературы

1. Ветлугина Н.А. Музыкальное развитие ребёнка / Н.А. Ветлугина. – М.: Просвещение, 1968.

2. Комарова Т.С. Интеграция в системе воспитательно образовательной работы в детском саду: пособие для педагогов дошкольных учреждений / Т.С. Комарова.

3. Приказ Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. №1155 (ред. от 8 ноября 2022 г.) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».

4. Радынова О.П. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста: учебник для академического бакалавриата / О.П. Радынова, Л.Н. Комиссарова; под общ. ред. О.П. Радыновой. – 3 е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2019. – 296 с. EDN HNAHUH

Тринеева Светлана Васильевна
воспитатель
Шулятикова Анжела Владимировна
воспитатель
Шумеева Тамара Николаевна
воспитатель
Штоколова Татьяна Николаевна
педагог дополнительного образования

ГБУ «Старооскольский центр «Старт»
г. Старый Оскол, Белгородская область

ПРОБЛЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В УСЛОВИЯХ УЧРЕЖДЕНИЙ ИНТЕРНАТНОГО ТИПА: СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ И СТРАТЕГИЧЕСКИЕ ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ

Аннотация: *в статье анализируются ключевые проблемы организации дошкольного воспитания учреждениях интернатного типа. Рассматриваются психолого-педагогические, организационные и ресурсные аспекты, влияющие на качество образования и социализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в возрасте от 3 до 7 лет. Предлагаются научно обоснованные рекомендации по модернизации воспитательной среды, включая внедрение семейно-ориентированных моделей, повышение квалификации кадров.*

Ключевые слова: *дошкольное воспитание, детский дом, учреждение интернатного типа, дети-сироты, социальная депривация, привязанность, инклюзивная среда, кадровый потенциал, семейные формы воспитания.*

Дошкольный возраст признан критическим периодом для становления когнитивных функций, эмоциональной регуляции, коммуникативных навыков и базового мировоззрения ребенка. В условиях учреждений интернатного типа реализация потенциала этого возрастного этапа сопряжена с объективными ограничениями, обусловленными спецификой регламентированной среды. Несмотря на государственную политику, направленную на приоритетное устройство детей в семьи, учреждения интернатного типа сохраняют свою функциональную значимость в регионах с дефицитом замещающих семей. В связи с этим актуализируется задача переосмысления воспитательной концепции в интернатах: от модели содержания к модели развития, соответствующей требованиям ФГОС дошкольного образования и международным стандартам защиты прав ребенка.

Теоретическую базу исследования составляют положения культурно-исторической теории Л.С. Выготского о социальной природе психического развития, теория привязанности Дж. Боулби и М. Эйнсворт, а также современные концепции социальной депривации (И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, Н.Н. Авдеева, О.С. Никольская). Особое внимание уделяется работам, раскрывающим специфику дошкольного развития в условиях группового проживания (Л.И. Божович, Т.И. Шульга, Е.О. Смирнова, современные исследования 2020–2025 гг.).

Методологический аппарат включает теоретический анализ, сравнительно-педагогический метод, нормативно-правовой анализ и синтез эмпирических данных, опубликованных в рецензируемых изданиях, отчётах уполномоченных органов и материалах научно-практических конференций.

Анализ ключевых проблем дошкольного воспитания в учреждениях интернатного типа.

1. Психолого-педагогический дефицит: нарушение механизмов привязанности и эмоциональной регуляции.

Интернатная среда по своей природе предполагает сменный график работы персонала, групповое распределение внимания и регламентированный режим дня, что объективно затрудняет формирование устойчивой эмоциональной привязанности «ребенок – взрослый». В дошкольном возрасте, когда происходит активное развитие эмпатии, самосознания и волевой регуляции, дефицит индивидуального отклика приводит к риску формирования реактивной привязанности, эмоциональной уплощенности, трудностей в распознавании и выражении чувств. Исследования показывают, что у воспитанников дошкольного возраста в интернатных учреждениях чаще наблюдаются задержки в развитии сюжетно-ролевой игры, снижение инициативности, повышенная тревожность и трудности в установлении доверительных контактов со сверстниками.

Кроме того, массовое пребывание в группе усложняет реализацию принципа индивидуализации, закрепленного в ФГОС ДО. Типовые образовательные программы редко адаптируются под специфику детей, переживших раннюю депривацию, травмы или имеющих сопутствующие нарушения развития. Отсутствие персональных образовательных маршрутов приводит к формализации воспитательного процесса, где «успех» измеряется выполнением нормативов, а не качественными изменениями в личностном развитии ребенка.

2. Кадровый аспект: профессиональная деформация, текучесть кадров и разрыв между теорией и практикой.

Качество дошкольного воспитания в интернатных учреждеиях напрямую зависит от профессиональной компетентности и психологического благополучия педагогического персонала. Однако отраслевые данные фиксируют устойчивую тенденцию к высокой текучести кадров воспитателей, социальных педагогов и психологов. Основные причины: эмоциональное выгорание, отсутствие системной супервизии, низкий уровень оплаты труда при высокой

психоэмоциональной нагрузке, ограниченность возможностей для профессионального роста.

Практика показывает, что многие специалисты обладают теоретической подготовкой, но не владеют инструментами работы с детьми, пережившими ранний травматический опыт. Отсутствует непрерывная система повышения квалификации, ориентированная на специфику условий учреждений интернатного типа. Кроме того, в штатном расписании нередко не предусмотрена единица клинического психолога или дефектолога, что сужает возможности коррекционно-развивающего сопровождения. Разрыв между академическими требованиями ФГОС ДО и реальными условиями работы приводит к профессиональной фрустрации и снижению эффективности педагогических концепций.

3. Организационно-ресурсные ограничения: от нормативного соответствия к реальной среде развития.

Несмотря на программы материально-технического обновления, многие учреждения интернатного типа сталкиваются с проблемой функционального несоответствия пространственной среды современным педагогическим задачам. Традиционная планировка «коридорно-кабинетного» типа, отсутствие зон уединения, игровых пространств, трансформируемых под разные виды детской активности, ограничивает возможности организации развивающей предметно-пространственной среды, рекомендованной ФГОС ДО.

Финансирование интернатных учреждений исторически ориентировано на обеспечение базовых потребностей (питание, жильё, медицина), тогда как расходы на развивающие материалы, цифровые инструменты мониторинга, приглашение внешних специалистов (арт-терапевтов, логопедов, тьюторов) часто остаются вне приоритетных статей бюджета. Кроме того, жесткая регламентация отчетности и контроля смещает фокус с качества воспитательного процесса на формальное соответствие нормативам, что снижает инициативность педагогов и ограничивает экспериментирование с инновационными моделями.

4. Социализационные риски и трудности перехода к семейным формам.

Дошкольное воспитание в интернатных учреждениях должно готовить ребенка к успешной интеграции в социум, однако коллективно-ориентированная социализация часто формирует «групповую идентичность», затрудняющую адаптацию в малых социальных группах (семья, дошкольная образовательная организация, начальная школа). Воспитанники могут испытывать трудности в соблюдении индивидуальных границ, проявлении самостоятельности, взаимодействии с незнакомыми взрослыми. При устройстве в замещающую семью или переходе в общеобразовательную школу это проявляется в дезадаптации, регрессе поведенческих навыков, школьной неуспеваемости.

Отсутствие преемственности между интернатными учреждениями, органами опеки, приемными семьями и школами усугубляет проблему. Не налажены механизмы передачи индивидуальных образовательных и психологических профилей ребенка, что вынуждает новых специалистов начинать работу «с чистого листа», теряя драгоценное время дошкольного периода.

Решение обозначенных проблем требует системного перехода от модели «содержания» к модели «развития в семейно-ориентированной среде». Ниже представлены научно обоснованные направления модернизации.

Во-первых, внедрение малых групповых моделей воспитания по типу «домашнего уклада» (6–8 детей на одного воспитателя, закрепленного за группой на длительный срок). Данная модель, апробированная в ряде регионов РФ в 2022–2025 гг., демонстрирует снижение уровня тревожности, улучшение показателей речевого и социального развития, повышение качества привязанности. Ключевое условие – подготовка воспитателей к роли «наставника-родителя» с сохранением профессиональных границ и супервизией.

Во-вторых, создание региональных центров методического и психологического сопровождения персонала интернатных учреждений. Необходимо внедрить обязательную систему клинической супервизии, тренингов по работе с травмой привязанности, профилактике

выгорания, а также грантовые программы для инновационных педагогических проектов. Цифровизация должна быть направлена не на отчетность, а на создание защищенных электронных портфолио развития ребенка, доступных (с соблюдением законодательства) психологам, тьюторам, приемным родителям и школьным педагогам.

В-третьих, трансформация пространственной среды в соответствии с принципами инклюзивной и развивающей педагогики: зонирование по видам активности, создание «тихих уголков», сенсорных зон, открытых игровых пространств, вовлечение детей в соорганизацию быта. Финансирование должно быть привязано к показателям качества развития воспитанников, а не только к нормативу наполняемости.

В-четвертых, развитие сетевых форм взаимодействия с дошкольными образовательными организациями, центрами социальной помощи, НКО и университетами. Включение детей в инклюзивные группы кратковременного пребывания, совместные проекты с семьями, программы наставничества со студентами педагогических вузов способствуют постепенной социальной интеграции.

Проблемы дошкольного воспитания в условиях учреждений интернатного типа носят системный характер и обусловлены исторически сложившейся организационной моделью, кадровыми ограничениями, ресурсными дефицитами и недостаточной адаптацией нормативной базы к реальным потребностям детей, переживших раннюю депривацию. Однако современные психолого-педагогические исследования и пилотные практики доказывают эффективность перехода к семейно-ориентированным, индивидуализированным и инклюзивным моделям воспитания.

Успешное преодоление обозначенных проблем возможно при условии изменения философии интернатных учреждений: из учреждения «содержания» в центр развития и подготовки ребенка к самостоятельной жизни. Это требует скоординированных действий на уровне государственной политики (финансирование, нормативное регулирование, стандарты подготовки кадров), регионального управления (создание центров поддержки, сетевые партнерства) и непосредственной практики (внедрение малых групп, тьюторство, цифровые портфолио, супервизия).

Дальнейшие исследования должны быть направлены на долговременный мониторинг эффективности семейно-ориентированных моделей в интернатных учреждениях, разработку надежных и валидных методик диагностики качества привязанности у дошкольников в организационном контексте учреждений интернатного типа, а также на изучение долгосрочных образовательных и социальных траекторий выпускников таких учреждений. Только при условии научно обоснованного, межведомственного и гуманистически ориентированного подхода дошкольное воспитание в интернатных учреждениях сможет стать надежным фундаментом для реализации потенциала каждого ребенка.

Список литературы

1. Авдеева Н.Н. Психологическое развитие детей в учреждениях интернатного типа / Н.Н. Авдеева, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых. – М.: Педагогика, 2019.

2. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – М.: Эксмо, 2020. EDN OUMGYK

3. Дубровина И.В. Психология детей-сирот: теоретические и прикладные аспекты / И.В. Дубровина. – СПб.: Питер, 2021.

4. Никольская О.С. Психология социальной депривации у детей дошкольного возраста / О.С. Никольская. – М.: Академия, 2020.

5. Шульга Т.И. Социально-педагогическое сопровождение детей в учреждениях интернатного типа / Т.И. Шульга. – М.: Флинта, 2021.

6. Боулби Дж. Привязанность / Дж. Боулби. – М.: Гардарики, 2019.

7. Эйнсворт М. Развитие теории привязанности: исследования и практика / М. Эйнсворт. – СПб.: Речь, 2020.

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

ЭФФЕКТИВНЫЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ И МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ ПРОИЗВОЛЬНОГО ЗАПОМИНАНИЯ У ДЕТЕЙ 5–6 ЛЕТ

Аннотация: *в статье представлен теоретический обзор факторов и приёмов развития произвольного запоминания у старших дошкольников (5–6 лет). Рассматриваются возрастные особенности памяти в данном возрасте, роль произвольности, а также влияние познавательных процессов (внимания, мышления, речи) и эмоционально-мотивационной сферы. Особое внимание уделяется психолого-педагогическим условиям (организация игровой образовательной среды, режим занятий, наглядно-дидактические пособия, речевое сопровождение и позитивный эмоциональный климат) и специфическим методикам развития памяти (дидактические игры, мнемотехники, визуализация, повторение, структурирование материалов). Приводится сравнительный анализ основных методов по критериям эффективности, возрастной адекватности и ресурсоёмкости. Ожидается, что внедрение описанных условий и приёмов приведёт к увеличению объёма удерживаемой информации, устойчивости воспроизведения и самостоятельности детей в запоминании. Изложенные выводы и рекомендации предназначены для педагогов дошкольных учреждений, реализующих развивающие занятия по совершенствованию памяти.*

Ключевые слова: *память, произвольное запоминание, дошкольник, внимание, игра, мнемотехника, визуализация, дидактические материалы.*

Произвольное запоминание – одна из высших форм памяти, при которой процесс запоминания целенаправлен и подконтролен воле ребенка. В дошкольном возрасте происходит переход от в основном непроизвольного запоминания к начальным формам произвольного: дети начинают осознавать задачу «запомнить» и применять простейшие способы мнемической деятельности. К 5–6 годам у большинства детей формируются элементы произвольности: они ориентируются на цель воспроизвести усвоенное, могут использовать речевые и логические опоры. Тем не менее уровень произвольной памяти у пяти- и шестилеток остаётся относительно невысоким, она подвержена внешним факторам (интересу, эмоциям, внезапности восприятия). Задача педагогики – создать такие условия и методы обучения, при которых произвольное запоминание будет развиваться наиболее эффективно. Цель данной статьи – проанализировать психологические и педагогические особенности произвольного запоминания старших дошкольников и обосновать эффективные условия и приёмы его развития.

В дошкольном возрасте память детей динамично развивается: на протяжении 3–5 лет постепенно дополняется логическая и смысловая память, механическое запоминание вытесняется осмысленным, непроизвольная память сменяется произвольной. По Выготскому и Мухиной, до 4 лет у детей в первую очередь сказывается непроизвольная память: они лучше запоминают яркие, эмоционально насыщенные, контрастные стимулы, неожиданные объекты и события. Примером служит длительная фиксация дошкольником персонажей и предметов из увлекательных сюрпризных игр. Существенный сдвиг наступает примерно к 4–5 годам: ребенок начинает понимать задачу «запомнить» и может выполнять инструкции взрослого по усвоению материала. К 6–7 годам у значительной части детей возникают первые устойчивые навыки целенаправленного запоминания: они формулируют цель, контролируют воспроизведение, исправляют неточности.

Важную роль в становлении произвольного запоминания играет развитие когнитивных процессов. Внимание у детей 5–6 лет уже достаточно устойчиво, что позволяет сосредоточиться на запоминании, но оно всё ещё легко отвлекаемо. Мышление дошкольника оперирует наглядно-образными категориями: к 6 годам дети начинают анализировать и группировать объекты по признакам, что облегчает логическую организацию материала и запоминание («использование группировки и классификации как мнемических приёмов»). Речь при этом выступает важнейшим регулятором: с помощью речи (словесных инструкций, пересказа, образных описаний) ребенок ставит цель запомнить и осуществляет контроль. Произвольное запоминание напрямую связано с уровнем речевых навыков: дети, владеющие достаточным запасом слов и грамматических конструкций, способны преобразовывать содержание в более запоминаемую форму (например, пересказывать или описывать увиденное). Мотивация и эмоциональная сфера также влияют на эффективность запоминания: интерес к учебной задаче, позитивный настрой и моральное подкрепление усиливают вовлеченность и память ребенка. Таким образом, к 5–6 годам появляется мотивация запоминать в соответствии с целями деятельности: ребенок понимает, зачем запоминать определённый материал, и стремится к точному воспроизведению.

К организационным условиям относится специально организованная среда: яркие иллюстрации, раздаточные карточки, развивающие плакаты, наглядные модели располагаются так, чтобы ребенок мог активно ими пользоваться. Важен режим занятия: чередование активности и отдыха, достаточные паузы, чтобы избежать перегрузки внимания. Не менее важно создание эмоционально-положительной атмосферы – поддержка, похвала и ясность инструкций повышают вовлеченность ребенка. Педагог начинает процесс запоминания с организованного восприятия: обращается внимание дошкольника на различие характеристик объектов (цвет, форма, величина) и их связей.

Для развития произвольной памяти применяются разнообразные методики, адаптированные к психике старших дошкольников. Ниже приведены основные из них и их сравнение по критериям эффективности, возрастной адекватности и ресурсоёмкости.

Игровые методики. Включают дидактические и сюжетные игры («Что исчезло?», «Найди пару», «Слово в рифму» и др.), направленные на запоминание материалов. Игровые задания связывают процесс запоминания с сюжетом, что многократно увеличивает объем запоминаемого (в исследованиях выявлено 2–3-кратное возрастание количества воспроизводимых слов при включении их в игровую ситуацию). При этом у детей формируется осознанный мотив: цель «быть успешным игроком» сопоставляется с задачей запомнить соответствующие объекты.

Визуальные пособия. Иллюстрации, схемы, ментальные карты наглядно структурируют информацию, делая ее объём доступным для восприятия. Психологические исследования показывают, что опора на картинки и графические опоры существенно облегчает процесс произвольного запоминания и воспроизведения. Например, чтобы выучить названия предметов, можно предложить ребенку сначала наблюдать за иллюстрацией, затем закрыть ее и перечислить элементы по памяти.

Повторение. Проговаривание и многократное повторение материала (пересказы, проигрывание сценок) остаются традиционным способом развития памяти. Для старших дошкольников эффективны повторяющие упражнения разной сложности: сначала в игровой форме, затем в произвольной. Однако однократное механическое повторение даёт небольшой прирост запоминаемости, если не сочетается с осмыслением.

Произвольное запоминание у детей 5–6 лет представляет собой зарождающуюся способность, требующую целенаправленного развития. Анализ теории и исследований показывает, что эффективными условиями для его формирования являются: активное обучение детям приемам запоминания (анализа, классификации, ассоциаций), применение мотивирующих игровых технологий, создание насыщенной наглядной среды, и обеспечение благоприятного

эмоционального климата. Методы, ориентированные на волевую компоненту процесса (игры с осознанной задачей, мнемотехники, использование речевых и зрительных опор, упражнения на повторение и группировку), позволяют существенно повысить объём и устойчивость запоминания. Рекомендовано сочетать разнообразные приёмы в занятиях: одновременное обучение нескольким способам (например, рифмовка + визуализация) показывает синергетический эффект и основывается на разных мыслительных операциях. Эффективность таких подходов может оцениваться по росту числа усвоенных слов и сюжетов, качеству воспроизведения и развитию у детей умения самостоятельно применять мнемические приёмы. Практическая рекомендация педагогам – включать в занятия мнемонические задачи и дидактические игры, использовать подходящие иллюстрации и регулярно поощрять детский интерес к запоминанию. При выполнении этих условий старшие дошкольники осваивают произвольное запоминание более успешно, что является важной предпосылкой готовности к систематическому обучению в школе.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Память, мышление, речь / Л.С. Выготский, В.С. Мухина. – М.: Педагогика, 1996. – 320 с.

2. Житникова Л.М. Учите детей запоминать / Л.М. Житникова. – М.: Владос, 2004. – 144 с.

3. Зинченко П.И. Психология запоминания и воспроизведения / П.И. Зинченко. – М.: Академия, 2003. – 256 с.

4. Иванова Т.Г. Формирование произвольной памяти у детей с нарушениями речи 6–7 лет: учеб.-метод. материал / Т.Г. Иванова. – М., 2013. – 78 с.

5. Истомина З.М. Развитие произвольного запоминания у дошкольников / З.М. Истомина // Психология памяти: хрестоматия / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. – М.: ЧеРо, 1998. – С. 653–657.

6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – СПб.: Питер, 2005. – 352 с.

7. Постникова О.В. Педагогические условия развития смысловой произвольной памяти у детей дошкольного возраста / О.В. Постникова // Молодой ученый. – 2016. – №13 (117). – С. 841–842. EDN WGFZKV

8. Смирнов А.А. Память и мышление: психологические исследования / А.А. Смирнов. – М.: Мысль, 1975. – 304 с.

9. Чукаберия Е.Е. Дидактические игры в детском саду / Е.Е. Чукаберия, И.А. Матюгин; под ред. И.А. Матюгина. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.

10. Психология памяти: хрестоматия / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. – М.: ЧеРо, 2000. – 816 с.

Научное электронное издание

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Материалы
Международной научно-практической конференции
(Тула, 16–17 апреля 2026 г.)

Ответственный редактор *Н. С. Ежкова*
Компьютерная вёрстка *Е. В. Кузнецова*

Подписано к использованию 15.06.2026 г.
Объем 4,32 Мб. Тираж 20 экз.
Уч. изд. л. 33,38.

ООО «Издательский дом «Среда»
428023, Чебоксары, ул. Гражданская, д.75, оф.12
+7 (8352) 655-731
info@phsreda.com
https://phsreda.com