

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Тверской государственный университет»

Институт педагогического образования и социальных технологий

ПРИОРИТЕТНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ
ОБРАЗОВАНИЯ

Материалы
*региональной научно-практической конференции
студентов, аспирантов, педагогов
посвященной Году педагога и наставника
и 200-летию со дня рождения К.Д. Ушинского*

23–25 марта 2023 года

Выпуск 9

Часть 1

ТВЕРЬ 2023

УДК 378.015.32(082)
ББК Ч 448.44я43
П75

Редакционная коллегия:

И.Д. Лельчицкий, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, директор Института педагогического образования и социальных технологий ТвГУ

Т.А. Лозгачева, кандидат педагогических наук, заместитель директора по НИР Института педагогического образования и социальных технологий ТвГУ

П75 Приоритетные направления психолого-педагогического сопровождения образования: материалы регион. научно-практ. конф. 23–25 марта 2023 г. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2023. – Вып. 9: в 2.ч. – Ч. 1. 40 с.

В материалах научно-практической конференции рассматриваются приоритетные вопросы развития образования, его психолого-педагогического обеспечения, а также уделено внимание инновационным технологиям обучения в различных предметных областях.

Ч.1. содержит результаты исследований педагогов-практиков.

Издание предназначено для широкого круга читателей, в том числе студентов, аспирантов, преподавателей, научных работников, школьных учителей и педагогов дошкольных образовательных организаций.

УДК 378.015.32(082)
ББК Ч 448.44я43

©Авторский коллектив, 2023
©Тверской государственной
университет, 2023

СЮЖЕТНО-РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ОБЩЕНИЯ СО СВЕРСТНИКАМИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

М.С. Жукова

воспитатель МБДОУ ДС № 101, «Дом радости» г. Твери,
IV курс заочной формы обучения
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»
Направление 44.03.02. Психолого-педагогическое образование
Профиль Психология и педагогика дошкольного образования
Научный руководитель – канд. психол. наук И.В. Суханова

На современном этапе социально-экономического развития системы образования новые задачи, которые ставит перед педагогами Федеральный образовательный стандарт дошкольного образования, нацелены прежде всего, на стимулирование развития личности дошкольников в различных видах общения и деятельности.

Взаимодействуя с другими людьми, ребёнок удовлетворяет одну из самых важных социальных потребностей – потребность в общении, которая, по мнению отечественного психолога Л.И. Божович, «несёт в себе изначальную силу, побуждает психическое развитие ребёнка, развивается вместе с ним, является базой для развития других его социальных потребностей. Общение является предметом изучения многих наук» [2, с. 136].

Положение о решающей роли общения в психическом развитии ребёнка было выдвинуто и разрабатывалось Л.С. Выготским, который неоднократно подчёркивал, что «психологическая природа человека представляет совокупность человеческих отношений, перенесённых внутрь и ставших функциями личности и формами её структуры» [3, с. 251].

Согласно М.И. Лисиной, «общение – это взаимодействие двух или более людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата» [6, с. 134]. Автор выделяет четыре основные формы общения: ситуативно-личностную, ситуативно-деловую, внеситуативно-познавательную, внеситуативно-личностную.

1. Ситуативно-личностное общение (ребёнок до 1 года) характерно для младенчества. Общение в этом возрасте ограничено рамками ситуации, в которой удовлетворяются потребности ребёнка. Все его отношения с окружающим миром опосредованы взаимоотношениями с близкими взрослыми, которые обеспечивают выживание ребёнка и удовлетворение всех его первичных органических потребностей.

2. Ситуативно-деловое общение (ребёнок 1–3 лет) характерно для раннего возраста. Теплых эмоциональных контактов уже недостаточно, появляются потребности в сотрудничестве, в новых впечатлениях и активности, удовлетворение которых возможно в совместных действиях с взрослым. Роль взрослого сводится к демонстрации различных действий с

предметами и раскрытие их свойств. Детям требуется соучастие взрослого, одновременная практическая деятельность рядом с ним.

3. Внеситуативно-познавательное общение (ребенок 3–4 лет) характерно для младшего и среднего дошкольного возраста, побуждается познавательными мотивами («почему?», «зачем?», «как?» и пр.). Интерес ребенка выходит за рамки наглядной ситуации и охватывает широкий круг явлений. Главным источником информации является взрослый. Дети стремятся к совместному обсуждению с взрослым событий, явлений, предметов и их взаимосвязей. Потребность ребенка в уважении со стороны взрослого обуславливает особую чувствительность к оценке взрослого. Проявлениями такой повышенной чувствительности могут быть повышенная обидчивость, нарушение и даже полное прекращение деятельности после замечаний или порицаний взрослого, возбуждение и восторг детей после похвалы.

4. Внеситуативно-личностное общение (ребенок 5–7 лет) характерно для среднего и старшего дошкольного возраста. Общение осуществляется на основе личностных мотивов и на фоне разнообразной деятельности: игровой, трудовой, познавательной. Но теперь оно имеет самостоятельное значение для ребенка и не является аспектом его сотрудничества со взрослым. Общение служит целям познания социального, а не предметного мира. Актуальной потребностью, удовлетворяемой в общении, является потребность во взаимопонимании и сопереживании как эмоциональном эквиваленте взаимопонимания. Эта форма общения очень важна для подготовки к школе.

В процедуре общения выделяют следующие этапы:

1. Потребность в общении (необходимо сообщить или узнать информацию, повлиять на собеседника и т. п.) побуждает вступить в контакт с другими людьми.

2. Ориентировка в целях общения, в ситуации общения.

3. Ориентировка в личности собеседника.

4. Планирование содержания своего сообщения – человек представляет себе (обычно бессознательно), что именно скажет.

5. Бессознательно (иногда сознательно) человек выбирает конкретные средства, фразы, которыми будет пользоваться, решает, как говорить, как себя вести.

6. Восприятие и оценка ответной реакции собеседника, контроль эффективности общения на основе установления обратной связи.

7. Корректировка направления, стиля, методов общения [7, с. 122].

Именно общение дошкольника приобретает более сложный характер, чему способствует более высокий уровень развития мышления, воображения, речи и других психических процессов.

Рассмотрим особенности развития общения детей дошкольного возраста. Общение дошкольников со сверстниками имеет ряд

существенных особенностей, качественно отличающих его от общения с взрослыми.

Первая и наиболее важная отличительная черта состоит в большом разнообразии коммуникативных действий и чрезвычайно широком их диапазоне. В общении со сверстниками можно наблюдать множество действий и обращений, которые практически не встречаются в контактах со взрослыми. Ребенок спорит со сверстником, навязывает свою волю, успокаивает, требует, приказывает, обманывает, жалеет и т.д. Именно в общении с другими детьми впервые появляются такие сложные формы поведения, как притворство, стремление сделать вид, выразить обиду, кокетство, фантазирование [4].

Кроме того, общение со сверстниками детей старшего дошкольного возраста заключается в чрезвычайно яркой эмоциональной насыщенности. Повышенная эмоциональность и раскованность контактов дошкольников отличает их от взаимодействия со взрослыми.

Особенность взаимодействия детей со сверстниками заключается в их нестандартности и нерегламентированности. В общении преобладают инициативные действия над ответными. Особенно ярко это проявляется в невозможности продолжить и развить диалог, который распадается из-за отсутствия ответственной активности партнера. Для ребенка значительно важнее его собственное действие или высказывание, а инициативу сверстника в большинстве случаев он не поддерживает. Чувствительность к воздействиям партнера существенно меньше в сфере общения с другими детьми, чем с взрослыми [5].

Общение со сверстниками дети реализуют в основном в совместных играх, которые становятся для них своеобразной формой общественной жизни. Поэтому проблему формирования детских взаимоотношений невозможно рассматривать вне организации содержательной игровой деятельности, которая прививает навыки эффективного общения, развивает чувство общности, учит правильно выражать свои мысли и строить диалоги, реализует детскую потребность в общении [8, с. 97].

В старшем дошкольном возрасте дети успешно развивают сюжетно-ролевые игры. Именно в этом возрасте у детей сюжеты игр становятся развернутыми и показывают взаимоотношения людей. Сюжетно-ролевая игра – это модель взрослого общества. В сюжетно-ролевых играх старших дошкольников возможно наблюдать отношения и действия родителей и ближнего для ребенка окружения, людей из общества, которых ребенок для себя обозначил и «примеряет на себя» их поведение или действия. В них отражаются представления детей об окружающем мире, профессиях, обязанностях, правах и правилах людей, поэтому сюжетно-ролевая игра – эффективное средство воспитания и развития личности дошкольника [1].

Основой сюжетно-ролевой игры является мнимая или воображаемая ситуация, которая заключается в том, что ребенок берет на себя роль

взрослого и выполняет её в созданной им самим игровой обстановке. Самостоятельность детей в сюжетно-ролевой игре – одна из её характерных черт [10].

В сюжетно-ролевой игре заложены большие возможности для развития навыков общения, в первую очередь – развития рефлексии как человеческой способности осмысливать свои собственные действия, потребности и переживания, соотнося их действиями, потребностями и переживаниями других людей. В способности к рефлексии таится возможность понимать, чувствовать другого человека [9].

На основании вышеизложенного мы предположили, что у детей старшего дошкольного возраста сюжетно-ролевая игра способствует развитию умений: проявлять инициативу в общении и учитывать состояние партнера, координировать свои действия с действиями группы сверстников, выстраивать свое поведение в соответствии с позицией партнера и устанавливать поддержку общения, а также формированию навыков сотрудничества со сверстниками. В целях подтверждения этой гипотезы мы провели исследование.

Эмпирическая работа по изучению общения со сверстниками детей старшего дошкольного возраста проводилась на базе МБДОУ ДС №101 «Дом радости» г. Твери. В исследовании приняли участие 20 детей старшего дошкольного возраста.

Для изучения общения старших дошкольников нами были использованы следующие методики:

1) «Картинки» Е.О. Смирновой, Е.А. Калягиной. Цель: выявить уровень развития умений выстраивать свое поведение в соответствии с позицией партнера и устанавливать поддержку общения;

2) «Диагностика способностей детей к партнерскому диалогу» А.М. Щетининой. Цель: изучить уровень проявления инициативы в общении и умения учитывать состояние партнера;

3) «Методика контекстного общения» Е.Е. Кравцовой. Цель: изучить уровень развития умения координировать свои действия с действиями группы сверстников.

По результатам диагностики по методике «Картинки» детей с низким уровнем умений выстраивать свое поведение в соответствии с позицией партнера и устанавливать поддержку общения выявлено 8 человек (40%). Дети данной группы предлагают решение проблемы на вербальном уровне: «Я им скажу, что они плохо делают», «Я объясню этому мальчику, что нельзя мешать». Часто в ответах звучало желание уйти от решения ситуации. 12 детей (60%) имеют средний уровень, у них недостаточные представления о том, какие действия нужно совершить в том или ином случае, не умеют определить состояние другого человека и предложить адекватные способы разрешения ситуации. Эти дети предлагают выходы из ситуации, однако часто они агрессивные: «Я закричу сильно!», «Дам

сдачи!». Некоторые из этих детей вообще не могли понять ситуацию, изображенную на картинке, не могли дать ответа, как выйти из предложенного конфликта. Детей с высоким уровнем умения проявлять инициативу в общении и учитывать состояние партнера не выявлено.

Результаты диагностики по методике «Диагностика способностей детей к партнерскому диалогу» показали, что низкий уровень умения координировать свои действия с действиями группы сверстников был выявлен у 5 детей (25%). Средний уровень коммуникативных способностей показали 13 детей (65%). На этом уровне у детей только иногда проявляется одно из свойств: ребенок умеет слушать и договариваться, но не обнаруживает способности эмоционально пристраиваться к партнеру или иногда (в некоторых ситуациях) проявляет недостаточно терпения при слушании партнера, не вполне адекватно понимает его экспрессию и затрудняется договориться с ним. Высокий уровень коммуникативных способностей характерен для 2 дошкольников (10 %).

По результатам диагностики по методике «Контекстного общения» 6 детей (30 %) имеют низкий уровень умений выстраивать свое поведение в соответствии с позицией партнера и устанавливать поддержку общения. Эти дети не распознают ситуации взаимодействия и не вычленяют задачи, предъявляемые взрослыми в этих ситуациях. Дошкольники данной группы испытывают серьезные затруднения при взаимодействии и общении с другими людьми. 10 человек (50 %) продемонстрировали средний уровень развития таких коммуникативных умений и 4 ребенка (20 %) показали высокий уровень развития коммуникативных умений.

Таким образом, по результатам диагностики по трем методикам на констатирующем этапе исследования можно сделать вывод о том, что среди детей старшего дошкольного возраста средний уровень развития общения показали 55% детей, 15% дошкольников имеют высокий уровень развития общения, 30% старших дошкольников показали низкий уровень развития общения.

В результате анализа данных, полученных на констатирующем этапе исследования, мы пришли к выводу о необходимости подбора и апробации серии сюжетно-ролевых игр, направленных на развитие общения детей старшего дошкольного возраста.

На формирующем этапе был проведен эксперимент с применением серии игр, в которой предусмотрены задачи: развить инициативность в общении и способность координировать свои действия с действиями группы сверстников; научить устанавливать поддержку общения; сформировать навыки сотрудничества со сверстниками; развить способности проявлять качества организатора, лидера.

Был подобран арсенал серии сюжетно-ролевых игр: «Воздушное путешествие. Аэропорт», «Туристическое агентство. Путешествие в Москву», «Телевидение. Выпуск новостей», «Съемка фильма "Курочка

Ряба"», «Телепередача «Шоу "Лучше всех!"», «Банк (отделение)», «Салон сотовой связи "Улыбка"», «Фитнес-клуб "Крепыши"», «Дом моды "Каприз"», «Редакция газеты, Праздничный выпуск», «Магазин» и «Летчики». Игры подбирались схожие по смыслу, чтобы подготовка к проведению игр с учетом специфики именно сюжетно-ролевых игр занимала меньше времени.

Игры проводились в процессе совместной образовательной деятельности по одной игре в неделю, что позволило систематически и последовательно проследить изменения в группе в соответствии с поставленными целями.

Для изучения динамики развития общения старших дошкольников на контрольном этапе исследования была проведена повторная диагностика с использованием тех же методик, что и на констатирующем этапе.

По результатам диагностики по трем методикам на контрольном этапе исследования можно сделать вывод о том, что 30% детей имеют высокий уровень развития общения, 60% дошкольников показали средний уровень и 10% детей показали низкий уровень развития общения (рис. 1).

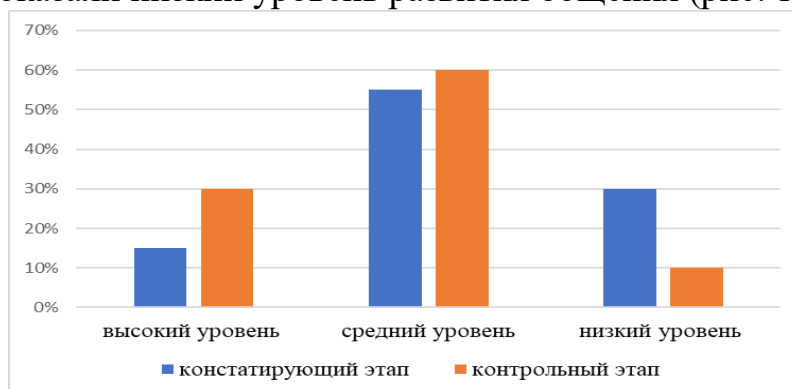


Рис. 1. Сравнительные результаты диагностики по трем методикам на констатирующем и контрольном этапах исследования

Мы видим, что наблюдается положительная динамика в развитии общения детей старшего дошкольного возраста. В два раза (на 15%) увеличилось число детей с высоким уровнем, на 5 % увеличилось число детей со средним уровнем, на 20% снизилось число детей с низким уровнем развития коммуникативных умений. С помощью метода Вилкоксона мы выяснили, отличаются ли статистически достоверно друг от друга выборочные средних величин, принадлежащих к двум совокупностям. Статистический анализ показал, что на контрольном этапе исследования уровень развития общения у детей старшего дошкольного возраста значительно выше, чем на констатирующем.

Следовательно, подобранная и апробированная серия сюжетно-ролевых игр для детей старшего дошкольного возраста способствуют развитию общения детей старшего дошкольного возраста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Базарова Я.М. Значимость сюжетно-ролевой игры для дошкольников, роль воспитателя в организации игры // Наука и образование сегодня. 2021. № 2 (61). С. 106–107.

2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. (Психологическое исследование). М.: Просвещение. 2008. 464 с.
3. Выготский Л.С. Память и её развитие в детском возрасте. М.: Академия. 2002. 395 с.
4. Дьяченко Т.В. Роль общения в развитии личности ребенка-дошкольника // Молодой ученый. 2019. № 38 (276). С. 60–62.
5. Зотова И.В., Умерова М.С. Особенности межличностных взаимоотношений детей старшего дошкольного возраста // Наука, техника и образование. 2017. Т. 2. № 5 (35). С. 57–60.
6. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребёнка / под ред. А.Г. Рузской, вступ. ст. А.Г. Рузской. Изд. 2-е. М.: МПСИ, Воронеж: МОДЭК. 2001. 365 с.
7. Смирнова Е.О. Особенности общения с дошкольниками: уч. пособ. для студ. сред. пед. учеб. завед.. М.: Академия. 2000. 160 с.
8. Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. Межличностные отношения дошкольников. Диагностика, проблемы, коррекция. М.: ВЛАДОС. 2003. 159 с.
9. Тихонова Ю.А. Сюжетно-ролевая игра как средство развития нравственных качеств детей старшего дошкольного возраста // Аллея науки. 2016. № 4. С. 432–435.
10. Федюшина М.В., Попова И.Е., Жильникова С.А. Сюжетно-ролевая игра дошкольников, её значимость и роль воспитателя в организации игры // Развитие современного образования: от теории к практике: сб. м-лов VII Всероссийской науч.-практ. конф. с междунар. участием. 2019. С. 71–73.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПОЛОРОЛЕВОМ ПОВЕДЕНИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

А.А. Грибанова

МОУ СОШ № 16, г. Тверь

IV курс заочной формы обучения

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Направление 44.03.02. Психолого-педагогическое образование

Профиль психология и педагогика дошкольного образования

Научный руководитель – канд. психол. наук И.В. Суханова

В настоящее время общество, в котором мы живём, уделяет всё больше внимания воспитанию подрастающего поколения. В современном социуме происходит переоценка нравственных и личностных ценностей, изменяется отношение к мужчинам и женщинам как к представителям пола. Дефицит развитых качеств мужественности и женственности предопределяет сложности в отношениях полов в семье и обществе. В связи с тиражированием в интернете западных тенденций по признанию различных гендерных вариаций, становится актуальным с дошкольного возраста формировать у детей устойчивые представления о традиционном полоролевом поведении.

Научные исследования показывают, что старший дошкольный возраст является сенситивным периодом формирования эмоционально-ценностного отношения к себе и окружающему миру, полоролевого развития, становления психологического пола ребенка, освоения гендерных моделей поведения. В старшем дошкольном возрасте наиболее благоприятно формируются представления о полоролевом поведении.

Однако недостаточно разработанной является проблема использования педагогических возможностей для формирования представлений о полоролевом поведении у детей. Именно в дошкольных образовательных учреждениях возможно создание необходимых условий для формирования у детей представлений о полоролевом поведении.

По мнению В.Е. Кагана, полоролевое поведение – социальное поведение, которое реализует комплекс ожиданий, стереотипов, требований, предъявляемых обществом как представителям мужского, так и представителям женского пола [3, с. 21]. Пол – это своеобразная социальная роль человека, а не только биологическое явление. И.С. Кон, в своих трудах описывает полоролевое поведение как поведение, реализующее социальные, нормативные ожидания, определяющие, чем должны или не должны заниматься мужчины и женщины [6]. Пол, с педагогической точки зрения – биосоциальное свойство человека, обусловленное генами и его проявление в поведении человека [8]. Пол – первая категория, в которой ребенок осмысливает себя как индивидуальность.

Личность от рождения в различной степени биологически бисексуальна, а психологически всегда нейтральна, то есть все младенцы появляются на свет с одинаковыми возможностями усвоить мужской или женский стиль поведения. Дошкольный возраст – это период интенсивной полоролевой социализации, формирования представлений ребенка о половой принадлежности, социальных ролях и полоролевых ценностях. С раннего возраста дети начинают копировать особенности поведения родителей своего пола. Полоролевое поведение уже с раннего детства основывается на половой идентификации, обусловленной эталонами мужского и женского поведения. Дети подражают родителям, их поведению, становятся похожими на родителей. Половая идентификация – единство самосознания, мотивов поведения, поступков в обыденной жизни человека, причисляющего себя к определенному полу и принимающая на себя предписанную традициями соответствующую половую роль [5]. У детей половая идентичность формируется посредством опыта взаимодействия со взрослыми в процессе общения и воспитания. Полоролевое поведение складывается на основе представлений детей об образах, характеристиках, нормах и правилах поведения по гендерной принадлежности. На основе представлений о себе как о представителе определенного пола, по мнению В.Е. Кагана, формируется адаптационный образ «Я», который складывается под влиянием существующих общественных стереотипов. Таким образом, полоролевое поведение – это особая модель социального поведения, отражающая систему представлений о своём половом образе, проявляющихся в различных ситуациях и деятельности, которая обозначается ребенку родителями и другими взрослыми в процессе общения и воспитания. Модель идентификации основана на трех когнитивных процессах: 1) представление о том, что

существует два пола с разными характеристиками; 2) отнесение себя к одному из них; 3) руководство своим поведением. Основными характеристиками модели являются феминность девочек – женщин и маскулинность мальчиков – мужчин. У старших дошкольников сначала складывается модель поведения произвольно, а далее, если есть педагогическое воздействие, происходит сознательное воспроизведение полоролевого поведения на основе представлений.

Представление – это психический процесс, отображающий предметы или явления, которые в данный момент не воспринимаются человеком, а основываются на прошлом опыте. Продуктом представления являются образы-представления, или вторичные чувственно-наглядные образы предметов и явлений, сохраняемые и воспроизводимые в сознании без непосредственного воздействия самих предметов на органы чувств. В целях успешной социализации, сознательного воспроизведения конструктивного полоролевого поведения детям старшего дошкольного возраста необходимо иметь устойчивые представления, обобщенно отражающие образы красоты внешней и внутренней, норм поведения в семье и социуме людей разного пола [1, с. 83–85]. Согласно теории Е.В. Антоновой, Ю.С. Григорьевой, Л.В. Коломийченко, эта система представлений позволяет увидеть, какие полоролевые представления сформированы у детей старшего дошкольного возраста, что может выступать важным диагностическим критерием для оценки полоролевого развития старших дошкольников [4].

Представления возникают в процессе деятельности человека. При формировании представлений о полоролевом поведении наиболее важными для проявления произвольного или сознательного поведения являются регулирующие и настроечные функции. Регулирующая функция представляет собой отбор нужной информации о предмете или явлении, ранее воздействовавшем на органы чувств, и эта функция актуализирует именно те стороны, на основе которых с наибольшим успехом решается поставленная задача. Настроечная функция заключается в том, что она проявляется в ориентации деятельности человека в зависимости от характера воздействий окружающей среды.

Формирование представлений у старших дошкольников возможно в игре как ведущем виде деятельности. А.Н. Леонтьев рассматривал игру как особую форму практического проникновения ребенка в мир социальных отношений, в процессе которой увеличивается интерес к окружающему миру, формируются социальные мотивы поведения, вырабатываются субкультурные нормы и правила [7, с. 177–181]. Именно в игре происходит дифференциация интересов девочек и мальчиков, осуществляется ориентация на взрослых своего пола и происходит распределение игровых ролей. В игровой деятельности идентификация старшего дошкольника себя как представителя определенного пола является неотъемлемой частью полоролевой социализации [2, с. 269–270]. Мы предположили, что

дидактические игры, сюжетно-ролевые игры, подвижные и компьютерные дидактические игры наиболее способствуют возникновению и закреплению образов представленности о красоте внешней и внутренней, о нормах поведения в семье и социуме. С этой целью было организовано эмпирическое исследование, в котором приняли участие 30 дошкольников.

На основе анализа научной литературы мы подобрали диагностический инструментарий, методики, которые соответствуют целям исследования:

1) «Методика исследования детского самосознания» Н.Л. Белопольской с целью выявления представлений о половозрастной идентификации;

2) методика «Составление рассказа о представителе противоположного пола» А.М. Знаменской с целью выявления представлений детей о признаках противоположного пола, о феминных и маскулинных чертах внешнего образа и личности; их отношения к противоположному полу;

3) стандартизированная беседа «Мальчики и девочки» Н.Е. Татаринцевой с целью выявления представлений об особенностях образа «Я», о нормах поведения в семье и социуме представителей в соответствии с гендерной принадлежностью.

На констатирующем этапе исследования получены следующие результаты. Результаты диагностики по методике «Методика исследования детского самосознания» показали, что правильные представления о своей идентификации имеют 15 детей (50%). Многие испытывали затруднение в представлениях об идентификации себя с образом «старость» (47%), это 14 дошкольников; 1 ребенок (3%) не имеет представлений и не смог правильно установить последовательность идентификации от младенца до взрослого.

Результаты диагностики по методике «Составление рассказа о представителе противоположного пола» на констатирующем этапе исследования показали, что высокий уровень сформированности представлений о противоположном поле имеют 12 детей старшего дошкольного возраста (40%). Эти дети имеют представления о признаках противоположного пола, о феминных и маскулинных чертах, об образе внешней и внутренней красоты пола и положительно относятся к противоположному полу. Средний уровень сформированности представлений о противоположном поле имеют 12 детей старшего дошкольного возраста (40%). У них недостаточные примитивные, представления о признаках противоположного пола; разрозненные представления о феминных и маскулинных чертах, об образе внешней и внутренней красоты пола, но при этом дети положительно относятся к представителям противоположного пола. Низкий уровень сформированности представлений о противоположном поле выявлен у 6 детей старшего дошкольного возраста (20%). У этих детей представления о

признаках противоположного пола не выражены, они не могут словесно описать феминные и маскулинные черты, образ внешней и внутренней красоты пола; не выражают отношения или относятся негативно к представителям противоположного пола.

Результаты диагностики сформированности представлений о полоролевом поведении у старших дошкольников по стандартизированной беседе «Мальчики и девочки» показали, что высокий уровень сформированности представлений о гендерной принадлежности имеют 11 детей старшего дошкольного возраста (37%): это четкое представление детей об особенностях образа «Я», о нормах поведения в семье и социуме представителей в соответствии с гендерной принадлежностью. Средний уровень характерен для 12 дошкольников (40%). У них разрозненные представления об особенностях образа «Я», о нормах поведения в семье и социуме представителей в соответствии с гендерной принадлежностью. Низкий уровень был выявлен у 7 дошкольников (23%). У этих детей единичные или вовсе отсутствуют представления об особенностях образа «Я», о нормах поведения в семье и социуме представителей в соответствии с гендерной принадлежностью. Дети не выражают словесно представления о том, как правильно ведут себя мужчины или женщины в семье или в обществе.

На формирующем этапе исследования была подобрана и апробирована серия игр по формированию представлений о полоролевом поведении у детей старшего дошкольного возраста с использованием различных игр: дидактических игр, сюжетно-ролевых игр, компьютерных дидактических игр и подвижных игр с ориентацией на модель, обобщенно отражающей образы красоты внешней и внутренней, норм поведения в семье и социуме (рис. 1).



Рис. 1. Обобщенная модель формирования представлений о полоролевом поведении у старших дошкольников

Цель формирующего этапа исследования – способствовать благоприятному формированию представлений о полоролевом поведении мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста, о началах мужественности и женственности, эмоционально-положительному

отношению к выполнению будущей социальной роли на основе половой принадлежности.

Сюжетно-ролевые игры проводились 1 раз в неделю, так как требовали большей подготовки, а дидактические, компьютерные дидактические и подвижные игры проводились 2 раза в неделю, способом чередования, в зависимости от задачи, как в непосредственно-образовательной деятельности, так и в режимных моментах.

После апробации серии игр по формированию представлений о полоролевом поведении у детей старшего дошкольного возраста на контрольном этапе исследования мы провели повторную диагностику для оценки эффективности предложенной программы игр.

Согласно полученным результатам, на контрольном этапе исследования детей, имеющих высокий уровень сформированности представлений об особенностях образа «Я», о нормах поведения в семье и социуме представителей пола в соответствии с гендерной принадлежностью стало на 30% больше, чем на констатирующем. На 7% снизилось число детей со средним уровнем и полностью исчезли показали низкого уровня сформированности представлений о полоролевом поведении у старших дошкольников.

Проверочный статистический анализ на контрольном этапе исследования по t-критерию Спирмена показал существенные изменения показателей сформированности представлений о полоролевом поведении у детей старшего дошкольного возраста.

Можно сделать вывод, что у детей старшего дошкольного возраста при применении серии дидактических, сюжетно-ролевых, подвижных и компьютерных дидактических игр возможно сформировать произвольные представления о полоролевом поведении с ориентацией на модель, обобщенно отражающей образы красоты внешней и внутренней, норм поведения в семье и социуме.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Акулова О.В., Солнцева О.В. Образовательная область «Социализация. Игра»: как работать по программе «Детство»: уч.-метод. пособ. для студ. высш. уч. завед., обуч. по напр. 050100 «Педагогическое образование». СПб.: Детство-Пресс. 2012. 172 с.
2. Детская психология: Хрестоматия / сост. Н.Л. Белопольская. 2-е изд., испр. М.: «Когито-Центр». 2017. 351 с.
3. Каган В.Е. Половая идентичность у детей и подростков в норме и патологии: автореф. дис. ... доктора мед. наук: 19.00.04. Ленинград. 1991. 33 с.
4. Коломийченко Л.В., Прозументик О.В. Динамика и особенности полоролевой социализации мальчиков и девочек дошкольного возраста // Детский сад от А до Я. 2016. № 1. С. 12–25.
5. Коломийченко Л.В. Программа полового воспитания детей дошкольного возраста // Детский сад от А до Я. 2016. № 1. С. 54–90.
6. Кон И.С. Психология половых различий. // Вопросы психологии. 2011. №2. С. 47–57.
7. Леонтьев А.Н. Психологические основы развития ребенка и обучения: [сб.] / под ред. Д.А. Леонтьева, А.А. Леонтьева. М.: Смысл. 2019. 422 с.

8. Прозументик О.В. Интерсубъектный подход в становлении полового самосознания в старшем дошкольном возрасте // Совершенствование качества дошкольного образования в Пермской области. Пермь. 2017. С. 79–90.

РАЗВИТИЕ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ СКАЗОК У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

М.А. Русскова

воспитатель МДОУ «Оршинский детский сад», пгт. Орша

Существенную роль в процессе развития речи детей дошкольного возраста выполняет художественное слово, а именно, сказки. Сказка – интегративная деятельность, в которой действия воображаемой ситуации связаны с реальным общением, направленным на активность, самостоятельность, творчество, регулирование ребёнком собственных эмоциональных состояний. Когнитивная функция сказки остается актуальной даже спустя века после ее создания: в ней раскрыты самые разнообразные реалии окружающего мира, новые явления вводятся через текст на уровне понятных ребенку образов и описаний. Именно обращение к сказке позволит вспомнить о простых и глубоких истинах, заново открыть их, сказка помогает напитать душу сопереживанием, добром и лаской.

Сказки представляют собой одно из самых древних средств нравственного, этического воспитания, ведь русская педагогика еще более ста лет назад отзывалась о сказках не только как о воспитательном и образовательном материале, но и как о педагогическом средстве, методе. Сказочные произведения характеризуются богатством и яркостью речи, интонаций. Сказка дает нравственные уроки сочувствия, сострадания, самоотверженности, любви ко всему живому, представления о морали, справедливости, необходимости борьбы со злом, расширяет жизненный опыт ребенка. Это благоприятно отражается на речи ребенка. Сказки при систематическом рассказывании способствуют формированию у ребенка слуховой сосредоточенности, навыка слушания чтения книги [1, с. 27].

Сказки делятся на несколько групп: сказки о животных, сказки о взаимодействии людей и животных, сказки-притчи, бытовые сказки, народные, сказки-страшилки, истории, заветные сказки, волшебные сказки. У каждой группы сказок есть своя детская и взрослая аудитория. Детям 3–5 лет наиболее понятны и близки сказки о животных и сказки о взаимодействии людей и животных, в этом возрасте дети часто идентифицируют себя с животными, легко перевоплощаются в них, копируя их манеру поведения: «Лиса и журавль», «Волк и семеро козлят», «Кот и лиса», «Курочка Ряба». При анализе персонажей ребёнок будет оперировать общими понятиями и категориями «хороший» – «плохой», «добрый» – «злой». Необходимо постепенно в ходе тематических бесед расширять взгляд ребёнка на личность человека, учить различать дурные, ошибочные поступки положительных персонажей и попытки стать «хорошими»

отрицательных героев. Начиная с 5 лет, ребенок идентифицирует себя преимущественно с человеческими персонажами: Царевнами, Солдатами и прочим. Чем старше становится ребенок, тем с большим удовольствием он прослушивает бытовые сказки, сказки-притчи.

Сказка-притча – это вымышленный рассказ, который несет в себе поучение. Они являются поучительными рассказами на какую-либо нравственную тему и используются как один из способов воспитания детей, поскольку понятны каждому, легко запоминаются и максимально приближены к реальности. В основе бытовой сказки лежат события каждодневной жизни. Её герои борются за справедливость и добиваются своего с помощью смекалки, ловкости или хитрости, получают награду за свою доброту и честность. В них описывается повседневная жизнь людей, обычно без магии и волшебства. Бытовые сказки кратки, в них нет повторов. В финале всегда торжествует справедливость. В бытовых сказках осуждаются негативные качества и часто бедные герои противопоставлены богатым. Часто герои бытовых сказок – солдат или мужик. Народные сказки читаются детьми легко уже потому, что во всех народных сказках беспрестанно повторяются действия с главными героями [2, с. 17–21].

В волшебных сказках идёт повествование о необыкновенных событиях и приключениях, в которых участвуют фантастические персонажи. В ней происходят чудеса и магия. Герой волшебной сказки действует в личных интересах или в интересах своей семьи. Победив соперника, он всегда получает какое-то вознаграждение: женится на царевне или добывает что-то ценное.

В работе по развитию речи с детьми дошкольного возраста при помощи сказки используются разные формы обучения: основная организованная образовательная и самостоятельная игровая деятельность.

В основной образовательной деятельности в работе по сказке применяют следующие методы и приёмы: слушание, запоминание, пересказ одним ребёнком или поочерёдно по фразам или группой детей, придумывание продолжения к известной сказке или другого конца сказки, организация инсценировок, поставленных по содержанию сказки, кукольный театр, музыкальные спектакли [3, с. 9].

Запоминание, пересказ, придумывание продолжения к известной сказке или другого конца сказки имеют следующие цели: закреплять содержание сказки, расширять представление об окружающем мире, обогащать пассивный и активный словарь ребенка, совершенствовать общую и мелкую моторику, развивать зрительное и слуховое восприятие детей, учить соотносить предметы по признакам формы, величины, цвета. О.С. Ушакова считает: «Дошкольник учится логично связно и выразительно передавать текст без помощи взрослого при пересказе 12 литературных произведений (сказок, рассказов), при этом использовать интонационные средства выразительности в диалогах и для характеристики персонажей» [8].

Драматизация является одной из методов активного восприятия сказки. Привлечение детей к участию в драматизации способствует воспитанию таких черт характера, как смелость, уверенность в своих силах, самостоятельность, артистичность.

Цель и задачи дидактических игр по сказкам – обобщить знания детей о героях и сказочных предметах, учить эмоционально передавать образ сказочного героя, способствовать развитию связной речи, внимания, воображения, развивать творческие способности детей, смекалку, находчивость, терпение, выдержку. В работе с дошкольниками можно использовать такие игры, как: «Отгадай мою сказку», «Один начинает – другой продолжает», «Откуда я?», «Расскажи по картинке», «Кто за кем», «Раскрась по описанию», «Где мой домик?», «Что за сказка», «Собери из частей», «Кто я?».

Основным компонентом в основной образовательной деятельности является работа по содержанию произведения с последующим обсуждением прочитанного. Через обсуждения дети учатся воспроизводить сюжет, называть главных героев и рассказывать о своем отношении к ним. В результате у детей обогащается словарный запас, расширяется кругозор.

В самостоятельной детской деятельности можно предлагать такие формы работы, как рассматривание книг, самостоятельную игру с разными видами театра, дидактические игры по сказкам, самостоятельную организацию театральной деятельности, развивающие дидактические игры на основе сказочных образов и сюжетов, связанных с природой и животными, пластические импровизации на тему сказок, слушание аудиозаписей.

Сказка также применяется в различных областях работы с детьми дошкольного возраста, имеющими речевые нарушения, в том числе и в работе над связной речью. Особенность сказок состоит в том, что развитие личности дошкольника происходит в гармонии и согласованности с успешным овладением грамотной и связной речью [4, с. 117].

В настоящее время наблюдается увеличение процента детей, у которых по разным причинам словарный запас находится на низком уровне, детям трудно выразить свою мысль связно и логично. Одной из причин возникновения данной проблемы является то, что современным детям художественную литературу заменили виртуальные, компьютерные игры, видеофильмы. Всякая задержка в ходе развития речи затрудняет общение ребёнка с другими детьми и взрослыми, в какой-то мере исключает их из игр, занятий.

Сказка может не только воспитывать, но и корректировать поведение, во многих случаях снимать сложные психологические проблемы и стрессы, тревожащие неокрепшую психику ребёнка. Исследование проблемы показало, что сказка является одним из средств, помогающих развитию связной речи у детей среднего дошкольного возраста. Фольклорный жанр

воспринимается детьми как особый вид деятельности, который помогает развитию связной речи в комплексе. Все вышеизложенное дает основание утверждать, что ознакомление детей со сказками и различными видами театра, непосредственное участие дошкольников в театрализованной деятельности ведут к повышению и эффективности речевого развития детей дошкольного возраста за счет комплексного аффективно-коммуникативного воздействия [5, с. 44].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Колобова О. Приобщение дошкольников к художественной литературе от 3 до 5 лет. Планирование работы воспитателя ДОО. М.: Учитель, 2018. 212 с.
2. Развитие мышления и умственного внимания дошкольника / под.ред. Н.Н. Подъякова, А.Ф. Гавриловой. М.: Педагогика 1985. 200 с.
3. Гурина И., Шкурина М., Славицкий И. Сонные сказки. СПб.: Речь, 2015. 63 с.
4. Короткова Л.Д. Сказкотерапия для дошкольников: методические рекомендации для педагогической и психологической работы. М.: «РОН» 2013. 350 с.
5. Мазурова Н.А. Воспитание эмоциональной отзывчивости и языка чувств у дошкольников средствами сказки. Томск, 2013. с.
6. Ушакова О.С. «Развитие речи дошкольников» М: Изд-во Института Психотерапии, 2001. 256 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ПРИЕМОВ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Е.В. Лисицина, воспитатель

МДОУ «Оршинский детский сад», пгт. Орша, Калининский р-н

Математика – уникальный предмет. Она незаменима для развития у детей логического мышления; памяти, речи, творческих способностей, стимулирует умственную активность и развивает смекалку детей.

Особая роль математики заключается в умственном воспитании и в развитии интеллекта у ребенка. Результатом обучения данному предмету должны быть не только получение математических знания, умений и навыков, но и формирование определенного стиля мышления, который закладывается с самого раннего возраста. От эффективности развития логического мышления ребёнка в дошкольном возрасте зависит успешность обучения математике в начальной школе [3].

Математические представления – это представления о числе, счете, простейших вычислениях, множествах, геометрических фигурах и их форме, измерениях и величинах. Задача воспитателя в ходе целенаправленного процесса создать необходимые условия для интеллектуального, эмоционального и социального развития детей [1].

Формирование элементарных математических представлений является целенаправленным процессом передачи, усвоения и овладения знаниями, приемами и способами интеллектуальной деятельности, которые предусмотрены программными требованиями. Основной его целью

является не только подготовка к успешному овладению математики в школе, но также всестороннее развитие детей [2].

В средней группе основным источником познания у детей выступает чувственный и интеллектуальный опыт, который способствует сенсорному развитию т.к. источниками знаний об окружающем мире в первую очередь являются ощущения и восприятия, возникающие от соприкосновения органов чувств, с различными признаками и свойствами предметов. Ребенок 4–5 лет испытывает затруднения при выстраивании логических цепочек, поэтому педагогу отводится ведущая роль при развитии мышления детей.

В педагогической работе МДОУ «Оршинский детский сад» по данному направлению используются различные дидактические игры. При знакомстве детей с цифрами: «Выложи цифру из счётных палочек», «Слепи из пластилина», «На что похожа цифра?». Для закрепления знаний о геометрических фигурах: «Сложи узор» (выложить по образцу картинку из различных геометрических фигур разного цвета), «Собери квадрат» (собрать квадрат из геометрических фигур одного цвета). Данные игры направлены на развитие пространственного воображения детей, зрительного восприятия, произвольного внимания, памяти и образного мышления, а также закрепляют название цветов и геометрических фигур.

В ходе организованной образовательной деятельности педагоги развивают у детей целеустремленность, поддерживая их любознательность и природный интерес. Для этого применяются такие дидактические принципы, как системность, логичность, последовательность, индивидуальность. С каждым новым занятием знания, полученные дошкольниками, усложняются. Занятия обязательно проводятся в игровой форме с включением музыкального компонента, игр на развитие мелкой моторики рук, гимнастики для глаз, физкультминутки. Обязательно производится смена видов деятельности для улучшения восприятия информации и профилактики утомления.

Интересными и эффективными являются занятия с применением плоскостных блоков Дьенеша. Занятия с ними способствуют развитию памяти, внимания, воображения, речи, помогают овладеть мыслительными операциями и действиями. При работе с блоками Дьенеша у ребенка появляются умения классифицировать материал, сравнивать, анализировать аналитическую информацию. Оптимальный возраст для начала занятий – 3–4 года.

В работе с детьми применяются не только организованная образовательная деятельность, но и свободные, а также ролевые игры.

В свободной игровой деятельности формируются и закрепляются базовые математические понятия, которые дети изучили теоретически. При таком систематичном подходе дети отслеживают динамику своих знаний, математика становится любимым предметом, они сами стремятся найти

ответ на поставленный вопрос, сосредоточивают внимание на мелких деталях, ищут различия и сходства между предметами.

Очень часто используются игры со счетными палочками. Дети учатся изображать узоры по образцу, по памяти, затем задания усложняются.

Для развития пространственных ориентировок и логического мышления у детей подобрана серия игр с палочками Кюизенера. Палочки – один из немногих дидактических материалов, дающих возможность формировать у дошкольников комплекс необходимых интеллектуальных умений, от сенсорных к мыслительным. Игры с палочками дают возможность детям объединяться, что позволяет им научиться работать в команде [4].

Ролевые игры обучают детей правильному восприятию объектов, сопоставлению и обобщению наблюдаемых явлений, пониманию простейших взаимосвязей между ними, а также умению работать с огромным потоком информации, используя логические навыки. Во время занятий по математике реализуются не только очевидные образовательные задачи, но и воспитательные функции. Детям прививается понимание правил поведения, формируется их организованность, прилежность, аккуратность.

Существует множество игр, которые влияют на развитие творческих способностей детей, так как они оказывают действие на воображение и способствуют развитию нестандартного мышления. Одна из них – «Танграм». В течение года был разработан альбом для работы с дошкольниками по схемам Танграма.

Важной формой поддержки детской инициативы в ДОО является проектная деятельность. Использование проектной деятельности и в целом, и в частности, для развития математических представлений детей, способствует активизации познавательного и творческого развития ребенка, а также формированию его личностных качеств. Знания, приобретаемые детьми в ходе реализации проекта, становятся достоянием их личного опыта. Основной целью проектной деятельности является развитие интереса к математике [5, с. 84].

Фактором успешного создания образовательного процесса является создание развивающей предметно-пространственной среды. При проектировании этой среды для формирования элементарных математических представлений необходимо выделять следующие основные составляющие: пространство, время, предметное окружение, она должна позволять организовать как совместную деятельность педагога с детьми, так и самостоятельную детскую деятельность, направленную на саморазвитие ребенка под наблюдением и при поддержке взрослого. В группах для реализации этих целей и задач в ДОО должны быть сформированы центры занимательной математики. Построение развивающей предметно-пространственной среды определяются особенностями личностно-

ориентированной модели воспитания, нацеленной на содействие становления ребенка как личности [6].

Опыт работы показал, регулярное использование игровых ситуаций математического содержания, направленное на развитие логического мышления и интеллектуальное развитие дошкольников, способствует развитию мыслительной деятельности у детей, повышает качество математической подготовленности, позволяет детям более уверенно ориентироваться в простейших закономерностях окружающей их действительности и активнее использовать математические знания в повседневной жизни. Использование игр и игровых приемов, аналогичного типа, построенных на самом различном материале, позволяют детям подготовиться к усвоению более сложных математических задач на следующей ступени развития.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арапова-Пискарева Н.А. Формирование элементарных математических представлений в детском саду. Программа и методические рекомендации для занятий с детьми 2-7 лет. М.: Мозаика-Синтез. 2006. С 64–69.
2. Беженова М. Математическая азбука. Формирование элементарных математических представлений. М.: Эксмо, 2005. 64 с.
3. Михайлова З.А., Носова Е.Д., Столяр А.А., Полякова М.Н., Вербенец А.М. Теории и технологии математического развития детей дошкольного возраста. СПб.: Детство-пресс, 2008. 392 с.
4. Новикова В.П., Тихонова Л.И. «Развивающие игры и занятия с палочками Кюизенера. Раздаточный материал» от 3 до 7 лет. М.: Мозаика-Синтез, 2008. 9 с.
5. Смоленцева А.А., Суворова О.В. Математика в проблемных ситуациях для маленьких детей. СПб.: Детство-пресс, 2010. 112 с.
6. Фалькович Т.А., Барылкина Л.П. «Формирование математических представлений»: Занятия для дошкольников учреждениях дополнительного образования. М.: ВАКО, 2009. 208 с.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

А.А. Панфилова, воспитатель первой квалификационной категории
МДОУ «Оршинский детский сад», пгт. Орша

Дошкольное детство – большой отрезок в жизни ребенка. Как писал А.Н. Леонтьев: «Дошкольное детство – это жизненный период первоначального фактического склада личности». [1, с. 56] Ребёнок восприимчив к предметам и явлениям окружающего мира во всём их многообразии и полноте. Образовательный процесс в ДОО направлен на формирование всесторонне развитой личности, самостоятельно мыслящей, способной к эстетическому пониманию действительности и сути искусства, стремящейся воплощать свои идеи в творческом ключе. Огромные возможности в развитии творческих способностей детей дошкольного

возраста включает в себе изобразительная деятельность. Она глубоко волнует ребенка, вызывает положительные эмоции.

Изобразительная деятельность – это художественно-творческая деятельность, направленная не только на отражение впечатлений, полученных в жизни, но и выражение своего отношения к изображаемому объекту, является одной из самых интересных и любимых в дошкольном возрасте [2].

В детском саду изобразительная деятельность включает в себя такие виды занятий как рисование, лепку, аппликацию и конструирование. Каждый из этих видов имеет свои возможности в отображении впечатлений ребёнка об окружающей действительности [3].

Рисование – одно из любимых занятий детей, дающее большой простор для проявления их творческой активности. Рисование является важным средством эстетического воспитания: развивая любознательность, фантазию, воображение, даёт возможность закрепить знание о форме и цвете. И.В. Дубровина рассматривает фантазию (мечтательность) в качестве одного из видов творческого воображения [7]. В процессе рисования формируются и совершенствуются наблюдательность, эстетическое восприятие, положительные эмоции, художественный вкус, творческие способности, умение доступными средствами создавать красивое самостоятельно, позволяя выразить свое отношение к окружающему миру. Тематика рисунков может быть разнообразной. Дети рисуют все, что их интересует: отдельные предметы и сцены из окружающей жизни, литературных героев и декоративные узоры и т.д. В детском саду используются в основном цветные карандаши, акварельные и гуашевые краски. Рисование способствует закреплению у ребенка отношения к изображаемому, поскольку ребенок при рисовании переживает чувства, идентичные реальному восприятию этого явления.

Обучение рисованию в дошкольном возрасте предполагает решение трёх взаимосвязанных задач: во-первых, необходимо пробудить у детей эмоциональную отзывчивость к окружающему миру, родной природе, к событиям нашей жизни; во-вторых, сформировать у них изобразительные навыки и умения; в-третьих, развить творческий потенциал у подрастающего поколения. Главным принципом развития творческих способностей у детей является наглядность. Ребенок должен знать, видеть, чувствовать тот предмет, явление, которые он собирается изобразить. Дети должны иметь ясные, четкие представления о предметах и явлениях, только после этого они смогут внести что-то новое уже в знакомый образ, проявив своё личное творческое отношение. В процессе рисования предметов различной формы, величины и пропорций формируется умение удерживать определенное направление [4]. Творческий характер деятельности предусматривает возникновение и развитие замысла. В рисунок ребенок не просто переносит то, что запомнил: у него возникают какие-то переживания

в связи с этим предметом, определенное отношение к нему. В процессе создания рисунка ребенок испытывает разнообразные чувства: радуется красивому изображению, созданному им, огорчается, если что-то не получается. В работе над своими произведениями ребенок приобретает различные знания; уточняются и углубляются его представления об окружающем. В одно представление включается то, что воспринималось в разное время, в разной обстановке. Рисование только тогда может приобрести творческий характер, когда у детей развиваются эстетическое восприятие, образное мышление, воображение и когда они овладевают необходимыми для создания изображения навыками и умениями. В процессе работы у детей развиваются воображение, пространственное мышление, общая ручная умелость, мелкая моторика; синхронизируется работа обеих рук. Ребенок учится видеть, чувствовать, оценивать и созидать по законам красоты; происходит развитие сенсорных и мыслительных способностей детей, развивается мыслительная деятельность, развивается художественный вкус.

Особенностью изобразительной деятельности является то, что ее результат (рисунок, скульптура, аппликация) не исчезает в момент прекращения ребенком действий по созданию изображения. Более того, изображение можно рассматривать, показывать, совершенствовать [6].

Различные виды продуктивной деятельности, работа с разными материалами влияют на развитие способностей детей к творческой деятельности. Она всегда отражается и выражается в детской инициативности и самостоятельности, когда ребенок сам что-то придумывает, формирует, создает, к чему-то сам стремится. Создавая работу, ребенок осмысливает качества предметов, запоминает их характерные особенности и детали, овладевает определенными навыками и умениями и учится осознанно их использовать. Обсуждение творческих работ детьми и педагогом помогает ребенку видеть мир не только со своей собственной точки зрения, но и с точки зрения других людей, принимать и понимать интересы другого человека.

Чтобы привить любовь к изобразительному искусству, вызвать интерес к рисованию у детей дошкольного возраста, рекомендуется использовать нетрадиционные способы рисования. Такое рисование доставляет детям множество положительных эмоций, раскрывает возможность использования хорошо знакомых им предметов в качестве художественных материалов, вносит элемент новизны и удивляет своей непредсказуемостью. К нетрадиционным техникам рисования относятся: пальцевая живопись, рисование ладошкой, рисование различными оттисками, монотипия, граттаж, ниткопись, рисование свечой, углем, рисование на воде (Эбру), точечное изображение [5].

Изобразительная деятельность – рисование – является самым доступным видом творчества ребенка. Дети очень рано начинают проявлять

интерес к изобразительной деятельности. Их привлекают не только действия с изобразительными материалами, но и результаты этой деятельности. Важно поддерживать в ребенке интерес к изобразительной деятельности в течение всего дошкольного детства.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Боровик Я.И., Любичева Е.К. Изобразительная деятельность как средство развития самостоятельной творческой деятельности дошкольников // Педагогический опыт: от теории к практике: сборник материалов XI Международной научно-практической конференции. ФГБОУ ВО «Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова»; Актуобинский региональный государственный университет им. К. Жубанова. 2019. С. 72–76.
2. Запорожец В.Н. Развитие творческих способностей дошкольников средствами изобразительной деятельности // Вестник Института развития образования и повышения квалификации педагогических кадров при ЧГПУ. 2013. № 19.
3. Полуянов Д.С. Воображение и способности. М.: Знание, 1985. 50 с.
4. Москвина С.Л. Нетрадиционные техники изобразительной деятельности как средство развития творческих способностей дошкольников // Актуальные вопросы образования в XXI веке: материалы Всероссийской научно-практической конференции. 2019. С. 187–191.
5. Мышева Т.П. Развитие творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста на занятиях по изобразительной деятельности // Детский сад от А до Я. 2017. № 1.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. Т.1. М. Просвещение, 1989. 374 с.
7. Убогова Л.А. Педагогический потенциал изобразительной деятельности в творческом развитии дошкольников // Развитие современного образования: теория, методика и практика. 2018.

РАЗВИТИЕ ЗРИТЕЛЬНОЙ ПАМЯТИ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

Е.К. Петрова, учитель МОУ Хорошевская НОШ Ржевского района
IV курс заочной формы обучения
Направление 44.03.02. Психолого-педагогическое образование
Научный руководитель – канд. психол. наук И.В. Суханова

Память важна в жизни человека. Память – один из главных психических процессов, составляющий основу опыта человека. Это способность к запоминанию, сохранению, накоплению и воспроизведению информации. Память обладает такими важными свойствами, как объем, быстрота запечатления, точность воспроизведения, длительность сохранения, готовность к воспроизведению сохраненной информации.

Дошкольное детство – наиболее благоприятный возраст для развития памяти. Еще Л.С. Выготский [2, с. 125] отмечал, что память в дошкольном возрасте становится доминирующей функцией и является сензитивным периодом в системе межфункциональных связей.

Впечатления, полученные об окружающем мире, остаются в памяти ребенка, сохраняются, закрепляются, а при необходимости и возможности – воспроизводятся. Развитие памяти дошкольников постепенно переходит

от произвольных форм запоминания к произвольным целенаправленным. Произвольность памяти в дальнейшем позволит проходить обучение в школе. Поэтому развитие памяти является необходимым условием психологической готовности к школьному обучению.

В процессе онтогенеза дошкольникам необходимо запоминать большее количество информации и особую ценность представляет зрительная память, которая создает основу для расширения познавательной сферы ребенка. Зрительная память сохраняет некоторые характеристики чувств, относящиеся к зрительному опыту.

А.А. Смирнов [4, с. 145] указывает, что зрительная память – особый вид памяти, который отвечает за фиксирование и отражение зрительных образов, а также за их использование в процессе общения. Зрительная память описывает связь между перцептивной обработкой и кодированием, хранением и извлечением полученных нейронных представлений. Зрительная память возникает в широком временном диапазоне, чтобы визуально перемещаться в ранее посещенное место.

Зрительная память является доминирующим видом памяти в дошкольном возрасте. Преобладающим видом памяти в среднем дошкольном возрасте является произвольная образная память. Запоминается тот материал, который ребенку больше всего интересен, тот, который связан с его потребностями. Дошкольник легче запоминает красочные, яркие, движущиеся, новые предметы и явления. Поэтому дошкольники лучше запоминают непосредственно воспринятый материал, представленный наглядно. В среднем дошкольном возрасте произвольное запоминание и произвольное воспроизведение, являются единственной формой работы зрительной памяти [3, с. 99].

В процессе всего дошкольного возраста значительно увеличивается объем зрительной памяти. Начиная с младшего дошкольного возраста, у детей наблюдается процесс реминисценции (смутное воспоминание) [1, с. 24]. Суть данного процесса заключается в том, что материал, забытый сразу после зрительного восприятия, может восстановиться через несколько дней (2–3 дня). Особенно ярко реминисценция проявляется, если первоначальное зрительное восприятие было неосмысленным. Часто данный феномен проявляется при работе с большим объемом словесного материала. Это обусловлено утомлением нервных клеток. Дети не всегда могут точно и полно осмыслить новый материал при его восприятии.

Уже в среднем дошкольном возрасте особо эффективной становится работа по стимулированию развития памяти ребенка, так как увеличивается объем зрительной памяти, мнемические процессы становятся более произвольными. На основе вышеприведенных фактов возникает проблема выбора педагогических средств, с применением которых наиболее благоприятно будет протекать процесс развития зрительной памяти детей старшего дошкольного возраста.

Наиболее эффективным средством для развития зрительной памяти является игра. Игра – важнейший источник развития сознания ребенка, произвольности его поведения, становится особой формой моделирования им отношений между взрослыми, фиксируемых в правилах определенных ролей.

В контексте вышеизложенного мы пришли к следующим выводам:

- Зрительная память – это форма памяти, с помощью которой происходит запоминание воспринимаемой органами зрения информации.
- В дошкольном детстве зрительная память является доминирующим психическим процессом.
- Память обладает такими важными свойствами, как объем, быстрота запечатления, точность воспроизведения, длительность сохранения, готовность к воспроизведению сохраненной информации.
- В дошкольном возрасте развитие памяти постепенно переходит от произвольных форм запоминания к произвольным, целенаправленным.
- Развитие психических процессов у ребенка успешно протекает в ведущем виде деятельности – игре.

Большая роль при этом отводится дидактическим играм. Дидактическая игра – это вид игровой деятельности, которая организуется в виде учебных игр, реализует принципы игрового и активного обучения с наличием правил, игровой задачи, фиксированной структуры игровой деятельности и системы оценивания. Такой вид игровой деятельности, в первую очередь, носит обучающую функцию, то есть у детей формируются способы умственной деятельности. Дидактическая игра представляет собой многоплановое сложное педагогическое явление, так как является и игровым методом обучения дошкольников, и формой обучения, и самостоятельной игровой деятельностью, и средством всестороннего воспитания и развития личности ребёнка [5, с. 123]. Дидактические игры помогают повысить произвольность внимания, зрительной памяти детей и создают предпосылки к более глубокому овладению знаниями, умениями и навыками.

Дидактическая игра очень важна в развитии зрительной памяти детей. В рамках применения дидактических игр развитие зрительной памяти начинается с материального (или материализованного) действия с предметами или их моделями, рисунками, схемами. При этом образы предметов, их свойства, признаки и действия, которые дети осуществляют с предметами или их моделями, переносятся в план представлений. В целях запоминания и сохранения материала в зрительной памяти большое значение имеет разнообразие повторений. Посредством дидактических игр дети учатся воспроизводить картинки, нарисованные предметы, через некоторое время после восприятия.

В связи с этим, мы пришли к выводу, что у детей среднего дошкольного возраста применение комплекса дидактических игр будет

способствовать развитию быстроты, объема, точности и готовности к воспроизведению кратковременной зрительной памяти. Гипотеза была проверена в ходе исследования.

Эмпирическое исследование проводилось с 17 октября 2022 г. по 14 января 2023 г. на базе МДОУ «Хорошевский детский сад» Ржевского района Тверской области. В исследовании приняли участие 20 детей среднего дошкольного возраста.

На констатирующем этапе исследования были использованы следующие методики для диагностики зрительной памяти детей среднего дошкольного возраста:

1) «10 предметов» Т.Д. Марцинковской. Цель: изучение особенностей объема и точности, быстроты кратковременной зрительной памяти при запоминании и воспроизведении предметов.

2) «Что пропало?» Н. Гатановой и Е. Туниной. Цель: изучение особенностей объема и точности кратковременной зрительной памяти при запоминании и воспроизведении предметов и места их расположения, готовности к воспроизведению сохраненной информации.

3) «Запомни картинки». Автор: Р.С. Немов. Цель: изучение особенностей объема и точности, быстроты кратковременной зрительной памяти при запоминании и воспроизведении образов.

Результаты диагностики по методике «10 предметов» показали, что детей с низким уровнем развития зрительной памяти – 4 человека (20 %). У этих детей недостаточная быстрота запечатления, низкие объем и точность кратковременной зрительной памяти при запоминании и воспроизведении предметов. Двое из детей вовсе не смогли воспроизвести запоминаемые зрительно предметы.

Детей со средним уровнем развития зрительной памяти – 12 человек (60 %). У троих из этих детей снижена быстрота запечатления, им потребовалось время на запоминание более трёх минут. У троих из этих детей недостаточный объем при воспроизведении. И все 12 человек воспроизводят предметы недостаточно точно, но в целом выполняют задание.

Детей с высоким уровнем развития памяти – 4 человека (20 %). Эти дети безошибочно воспроизвели увиденные предметы.

Результаты диагностики по методике «Что пропало?» показали, что детей с низким уровнем развития зрительной памяти – 4 человека (20 %). Эти дети не могут точно воспроизвести все запоминаемые предметы и место их расположения.

Детей со средним уровнем развития зрительной памяти – 10 человек (50 %). Эти дети запомнили все предметы, у них достаточный объем запоминания, но они путают место расположения предметов.

Детей с высоким уровнем развития памяти – 4 человека (20 %). Эти дети с заданием справились, восстановили место расположение предметов точно и в полном объеме.

Результаты диагностики по методике «Запомни картинки» показали, что детей с низким уровнем развития зрительной памяти – 6 человек (30 %). У этих детей недостаточная быстрота запоминания, низкие объем и точность кратковременной зрительной памяти при запоминании и воспроизведении образов. Двое из детей вовсе не смогли воспроизвести запоминаемые зрительно образы.

Детей со средним уровнем развития зрительной памяти: 10 человек (50 %). Эти дети затратили время на запоминание больше 30 секунд. Они воспроизвели в памяти образы точно, но не в полном объеме.

Детей с высоким уровнем развития памяти: 4 человека (20 %). У этих детей достаточно развиты быстрота, объем и точность воспроизведения зрительно запоминаемых образов.

В результате анализа результатов, полученных на констатирующем этапе исследования, мы пришли к выводу о необходимости подбора и апробации комплекса дидактических игр, направленных на развитие зрительной памяти детей среднего дошкольного возраста.

На формирующем этапе исследования были подобраны игры на развитие быстроты, объема и точности кратковременной зрительной памяти. Игры были скомпонованы нами по 3 на каждое занятие, каждая игра имела свою цель:

- 1) на зрительное запоминание и воспроизведение образов.
- 2) на зрительное запоминание и воспроизведение предметов.
- 3) на зрительное запоминание и воспроизведение предметов и места их расположения.

В занятиях на формирующем этапе исследования приняли участие 20 детей экспериментальной группы. В качестве реализации программы и достижения поставленной цели мы использовали игровой и наглядные методы. Игры проводились в режимных моментах и в совместной образовательной деятельности. Всего было проведено 6 занятий с применением комплекса дидактических игр.

На контрольном этапе исследования также была проведена диагностика зрительной памяти детей среднего дошкольного возраста с использованием тех же методик, что и на констатирующем этапе.

По результатам диагностики по трем методикам мы получили следующие результаты: детей с низким уровнем развития зрительной памяти – 1 человек (5 %), детей со средним уровнем развития зрительной памяти – 10 человек (50 %), детей с высоким уровнем развития зрительной памяти – 9 человек (45 %).

Сравнительные результаты диагностики зрительной памяти по трем методикам на констатирующем и контрольном этапе исследования

показали, что на 25% увеличилось число детей с высоким уровнем развития зрительной памяти, на 10% снизилось число детей со средним уровнем развития зрительной памяти, на 15% снизилось число детей с низким уровнем развития зрительной памяти (рис. 1).

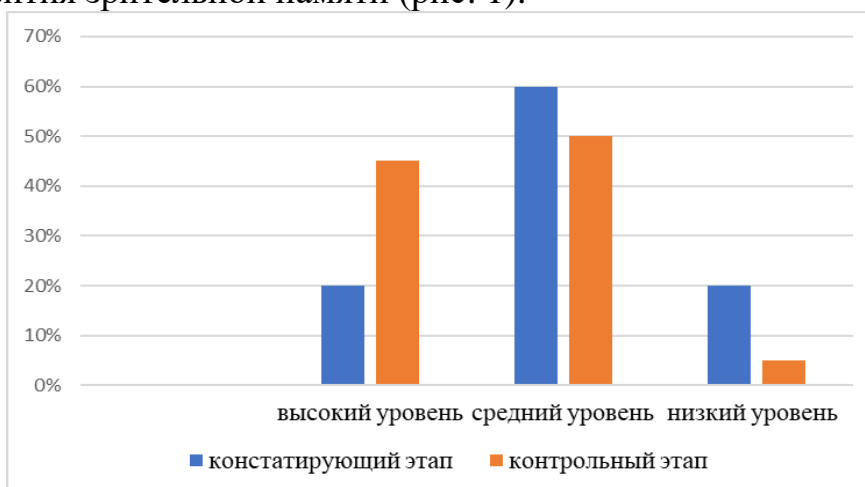


Рис. 1. Сравнительные результаты диагностики зрительной памяти по трем методикам на констатирующем и контрольном этапе исследования

Для проверки статистической достоверности нами был использован t-критерий Вилкоксона, который подтвердил статистическую разницу эксперимента.

Таким образом, мы убедились, что подобранный и апробированный нами комплекс дидактических игр способствует развитию быстроты, объема, точности и готовности к воспроизведению кратковременной зрительной памяти детей среднего дошкольного возраста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Боднар А.М. Психология памяти: учебное пособие для вузов. М: Юрайт. 2020. 97 с.
2. Выготский Л.С. Память и её развитие в детском возрасте. М.: Академия. 2002. 395 с.
3. Кузьмина И. Ю., Пичкурова В. В. Развитие памяти у детей дошкольного возраста методами мнемотехники // Науч-метод. журн. «Известия академии управления: теория, стратегии, инновации». 2018. № 1. С. 99–101.
4. Смирнов А. А. Психология запоминания. М.: Академия, 2015. 458 с.
5. Эльконин Д.Б. Детская психология: учеб. пособ. для студ. учреждений высш. проф. образования / ред.-сост. Д.Б. Эльконин. 6-е изд., стер. М.: Академия. 2016. 384 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ НА УРОКЕ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕТОДА МОДЕЛИРОВАНИЯ

У.В. Леонова

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение

«Средняя общеобразовательная школа № 34» г.Твери

«Если ученик в школе не научился сам ничего творить, то в жизни он всегда будет только подражать, копировать».

Л.Н. Толстой

Все предметы, окружающие нас в мире, находятся в пространстве, занимают в нём определенное место, имеют величину, объем и форму,

расположены на том или ином расстоянии от нас и от других предметов. Отражение в нашем сознании этих пространственных свойств различных предметов называется восприятием пространства.

Пространственные представления – один из видов представлений, выделяемый по типу восприятия – представления о пространственных и пространственно-временных свойствах и отношениях, величине, форме, относительном расположении объектов, их поступательном и вращательном движении [4].

Представление – это образ, возникающий в индивидуальном сознании, сохраняемый и воспроизводимый в сознании без непосредственного воздействия предметов на органы чувств [3].

Пространственные представления, которые отражают соотношения и свойства реальных предметов в трёхмерном пространстве, являются базой для развития пространственного мышления.

Современные требования к формированию умственных действий на уроках математики требуют применения наиболее эффективных методов и приёмов обучения. Одним из таких средств является метод моделирования.

Моделирование – это способ организации учебно-познавательной деятельности путем использования модели изученного понятия, которая является наглядным средством обучения, воспринимаемым всеми органами чувств ребёнка, даёт возможность формировать понятия с опорой на образ, а не на слово или знак [1].

Метод моделирования стал одним из основных методов научного исследования. Этот метод в отличие от других является всеобщим, используется во всех науках, на всех этапах научного исследования. Он обладает огромной эвристической силой, позволяет свести изучение сложного к простому, невидимого и неосязаемого – к видимому и осязаемому, незнакомого – к знакомому, т.е. сделать сложное явление реальной действительности доступным для тщательного и всестороннего изучения. В связи с этим применение моделей и моделирования в обучении, по мнению большинства ученых-теоретиков, приобретает особое значение для повышения теоретического уровня педагогической науки и практики [3].

При введении моделирования в содержание обучения математике важно, чтобы учащиеся сами овладели методом моделирования, научились строить и преобразовывать модели, отражая различные отношения и закономерности, сами изучали какие-либо объекты, явления с помощью моделирования. Когда учащиеся, решая практическую математическую задачу, понимают, что она представляет собой знаковую модель некоторой реальной ситуации, составляют последовательность различных ее моделей, затем изучают (решают) эти модели и, наконец, переводят полученное решение на язык исходной задачи, то тем самым школьники овладевают методом моделирования.

Мышление учеников развивают с помощью специальных схем, моделей, которые в наглядной и доступной для них форме воспроизводят скрытые свойства и связи того или иного объекта.

Одна из наиболее трудных задач моделирования – построение развертки объёмных изделий. Прежде всего, необходимо найти закономерность построения изделия [2].

В основе метода моделирования лежит принцип замещения: реальный предмет ребёнок замещает другим предметом, его изображением, каким-либо условным знаком. При этом учитывается основное назначение моделей – облегчить ученику познание, открыть доступ к скрытым, непосредственно не воспринимаемым свойствам, качествам вещей, их связям. Эти скрытые свойства связи весьма существенны для познаваемого объекта. В результате знания ученики поднимаются на более высокий уровень обобщения, приближаются к понятиям [5].

В учебном процессе бывают случаи, когда просто необходимо моделирование: класс встречается с новым видом задач; педагогу нужно проконтролировать осознанность решения задач учащимися; некоторые ученики не могут обойтись без модели, и им разрешается сделать модель наиболее понятного для них вида.

Виды моделей:

1. Графическая модель – схема сюжетной задачи помогает понять учащимся абстрактные отношения, заданные в условии задачи, в конкретной пространственной форме. Схема является обобщением, позволяющим выйти за пределы данной задачи и получить обобщающий способ для решения любых задач данной структуры.

2. Схема является наиболее предпочтительной моделью при решении задач по ряду причин:

- может быть использована при решении задач с большими числами;
- может применяться при решении задач с буквами;
- позволяет подняться на достаточно высокую ступень абстрактности.

3. Рисунок изображает реальные предметы, о которых говорится в задаче, или условные предметы в виде геометрических фигур. Такие задания способствуют формированию навыка составления и анализа моделей.

4. К приёмам моделирования относятся также схемы (иллюстрация, отражающая суть построения предмета). Схемы можно применять на уроках математики при решении задач с буквами, с большими числовыми значениями, показывая тем самым характер процесса, повествующего условия задачи. Схемы – это обобщающий способ для решения задач. Применение схем и чертежей на уроках математики делает учебный материал более доступным для младших школьников.

Наиболее распространённым способом моделирования является таблица. Это текстовая или числовая информация, представленная в

определенном порядке. Учащиеся могут заполнять таблицы, как на уроке, так и дома при выполнении домашнего задания.

Поскольку уровень интеллектуального развития у детей разный, то нельзя, не учитывая индивидуальных особенностей ребёнка, научить его решать по шаблону любую задачу. Ученикам с различным уровнем развития требуются различные приёмы работы с задачей, поэтому на уроках математики необходимо предлагать нескольких видов моделей к одной и той же текстовой задаче. Это требуется для того, чтобы учащиеся не оказались в ситуации неуспеха, а чувствовали себя способными решить любую задачу.

В начальной школе крайне необходимо владеть методами моделирования:

- во-первых, введение в содержание обучения понятий «модели» и «моделирования» существенно меняет отношение обучающихся к учебному предмету, делает их учебную деятельность более осмысленной и более продуктивной.

- во-вторых, целенаправленное и систематическое обучение методу моделирования приближает младших школьников к методам научного познания, обеспечивает их интеллектуальное развитие.

Работа с моделями позволяет учителю стимулировать самостоятельную деятельность обучающихся. Так, дети сами выбирают и строят модели, а затем работают с ними. Например, при решении ситуативных задач обучающиеся могут представить модель какой-либо реальной ситуации, описанной в условиях задачи, затем, изучив её, прийти к решению.

Таким образом, применение различных способов моделирования на уроках математики способствует развитию пространственных представлений учащихся, при этом раскрываются их творческие способности. Дети учатся не только анализу информации, но и способам её замены на графические символы, что способствует лучшему запоминанию материала.

Моделирование позволяет значительно экономить время на выполнение различных заданий. Оно даёт возможность учителю сформировать у обучающихся умение работать с информацией на уроках математики в начальной школе.

Методы моделирования являются крайне актуальными в настоящее время. Возраст младшего школьника является наиболее благоприятным для развития пространственных представлений, поскольку наглядно-образный стиль мыслительной деятельности является в этот период ведущим.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белошистая А.В. Наглядная геометрия / Методическое пособие. М.: Классик-Стиль, 2004. 112 с.
2. Васильева Г.С., Кириллина А.В., Унарова А.Н. Конструирование и моделирование в ДОУ и начальных классах. URL: <https://urok.1sept.ru/articles/537688>

3. Венгер Л.А. Восприятие и обучение (дошкольный возраст). М.: Просвещение, 1969. 368 с.
4. Новые информационные технологии в дошкольном образовании / под ред. Ю.М. Горвица. М., 1998. 328 с.
5. Саламатова Г.И. Воображение как компонент творчества при изучении математики// Начальная школа + до и после, 2004. № 9. С. 47–48.

НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УПРАЖНЕНИЯ В ПОМОЩЬ ЛОГОПЕДУ

О.В. Коннова

МБДОУ «Детский сад №1 г. Конаково», Тверская область, г. Конаково

В современный век информационно-коммуникационных сетей и связей и цифровых технологий, специалисты уже в дошкольном учреждении всё больше встречают детей с нарушением в развитии. Под такими нарушениями мы понимаем тяжёлые нарушения речи (далее по тексту – ТНР). Дети этой категории имеют не только речевые нарушения, но и физически слабо развиты. Дети с ТНР – это особая категория детей с отклонениями в развитии, у которых сохранен слух, первично не нарушен интеллект, но есть значительные речевые нарушения, влияющие на становление психики. К данной группе детей относят детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи при ринолалии, лёгкой степени дизартрии; с общим недоразвитием речи всех уровней речевого развития при дизартрии, ринолалии, алалии и другие, у которых имеются нарушения всех компонентов языка [7].

Дети данной категории после окончания обучения в дошкольном учреждении, как и дети с нормотипичным развитием, пойдут в школу. Но ещё на протяжении не менее четырёх лет всего обучения в начальной школе им будет нужна помощь со стороны школьного учителя-логопеда. В настоящее время не в каждой школе есть учитель-логопед. А ведь включение детей с ТНР в общеобразовательную группу (класс) тоже является инклюзивным образованием. И коррекционная работа с данными детьми должна продолжаться. Инклюзивное образование – это включение, совместное обучение, форма обучения, в которой каждой личности, независимо от её физических, социальных, эмоциональных, ментальных, языковых, интеллектуальных и других особенностей, предоставляется возможность учиться в общеобразовательных учреждениях [6].

На данный момент к сожалению, нет взаимодействия между школой и дошкольной образовательной организацией. Школа не проявляет интереса к дошкольникам подготовительного возраста. Какие условия для обучения им понадобятся и что нужно для того, чтоб создать такие условия для таких детей.

Условия – это компоненты образовательной среды, в которой развивается ребёнок. Человеческую среду обитания образует система всех условий жизнедеятельности. Среда – это природные условия и климат, в

которых растёт и развивается ребенок. Отсутствие или нехватка нужных условий для развития ребёнка приводит к прекращению или замедлению развития обучающихся (в том числе в воспитании, обучении и социализации) [3].

Специальные условия – это перепланировка учебных помещений, индивидуальные технические, педагогические, медицинские, социальные средства, новые методики обучения, адаптированный учебный план, изменённые методы оценки и многое другое, без чего будет затруднено освоение общеобразовательных и профессиональных образовательных программ лицам с ТНР [7].

Общие условия обучения – в системе общего дошкольного образования, к таким условиям относится создание предметно-образовательной среды, организация и проведение занятий, режимных моментов, зональность групповой деятельности, совместная деятельность взрослого и ребенка, ребенка и сверстника [2].

В программах дошкольного образования не отражены вопросы преемственности образования: к чему нужно подготовить детей, для того, чтоб их переход в школу был мене травмирующим. Опыт работы в ДОО на логопедическом пункте в качестве учителя-логопеда позволяет сделать вывод о том, что в настоящее время наблюдается значительное увеличение числа детей, нуждающихся в помощи учителя-логопеда, педагога-психолога, дефектолога и других узких специалистов. Каждый второй ребёнок требует к себе специального подхода в обучении, в той или иной степени. Но не каждый детский сад или школа имеют в своём штате полностью укомплектованный кадровый состав специалистов.

В нашем детском учреждении наблюдается такая же ситуация. Поэтому мне как учителю-логопеду приходится выстраивать свою работу с детьми в логопедическом пункте, используя помимо традиционных методов и методик, новые, например, нейрокомплекс, разработанный мной с опорой на известные источники «РОСТОК» Условия и методика развития ребёнка [4] и «Нейропсихологические занятия с детьми 1, 2 часть» [1] литературы и известных авторов.

«Нейропсихологические занятия с детьми 1, 2 часть». В первой части книги представлены основные программы нейропсихологического сопровождения развития детей 3–12 лет по методу замещающего онтогенеза. Это базовая нейропсихологическая технология коррекция профилактики и абилитации детей с разными вариантами развития.

Во второй части книги представлены дополнительные программы нейропсихологического сопровождения развития детей 5–12 лет по методу замещающего онтогенеза.

«РОСТОК» Условия и методика развития ребёнка. Адаптивная коррекционно-развивающая парциальная программа «Росток», предложенная авторами книги, направлена на развитие высших

психических функций ребёнка, развитие и стабилизацию межполушарного взаимодействия, обеспечение саморегуляции его психической деятельности. Использование данной методики позволяет решить многие задачи ФГОС ДО.

Примеры упражнений: растяжка (струночка, кобра, звезда, по осям и т.д.); глазодвигательные упражнения (можно взять карандаш с фигуркой на конце и попросить ребенка проследить глазами за его «путешествием»); упражнения на дыхание (например: дышим только через левую, а потом только через правую ноздрю и др.); упражнения для развития крупной моторики тела и межполушарного взаимодействия (скала, чаша добра, костёр, брёвнышко, ползание на спине, ползание на животе, качалка и др.).

Так как дети с ТНР имеют не только недостатки в произношении, но и нарушения крупной и мелкой моторики, внимания, мышления, памяти и т.д., то необходима комплексная коррекционная работа, и применение данного комплекса упражнений помогает решить ряд проблем. Такие упражнения интересны для детей и проходят как игра, ребёнок не замечает, что проводится коррекционная работа над его дефектом, он просто играет.

В нейрокompлекс входят упражнения на дыхание, глазодвигательные упражнения, растяжка, упражнения для развития крупной моторики тела и межполушарного взаимодействия;

Для детей 5–12 лет к упражнениям выше добавляются упражнения на развитие пространственных представлений и рисование двумя руками [1].

Конечно, не забывая о том, что индивидуальные занятия с ребёнком на логопедическом пункте длятся 15–20 минут, мы это время тратим на постановку, автоматизацию и дифференциацию звуков в речи. А вот на подгрупповых занятиях мы стараемся 5–7 минут посвятить упражнениям из нейрокompлекса. Конечно, одних занятий с учителем-логопедом в детском саду недостаточно, поэтому ведётся работа по взаимодействию с родителями, которые контролируют выполнение нейроупражнений дома. Для этого дети дублируют занятия на «Диске здоровья», «Мобі Jumper» (игрушка-скакалка ДЖАМПЕР). Эти две незатейливые вещицы доступны каждому родителю и интересны детям, а польза от них огромная. Выполняя упражнения для развития крупной моторики тела и межполушарного взаимодействия на этих тренажёрах, по развитию координации движения, проводится комплексная бережная кардио-нагрузка, развиваются различные группы мышц, ребёнок учится ориентировке в пространстве. Также ведётся работа по межполушарному взаимодействию, что очень важно в период до 9-летнего возраста. После 9 лет развить речь ребёнка будет невозможно, так как речевая зона коры головного мозга приостанавливает своё развитие. И, если нам не удалось вовремя помочь ребёнку заговорить, то речь уже не появится.

Итак, выстраивая логопедические занятия с детьми, нужно не забывать и о нейропсихологических упражнениях, которые помогают

решить речевую проблему более качественно с применением комплексного подхода.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Колганова В.С., Пивоварова Е.В. Нейропсихологические занятия с детьми 1,2 части М.: АЙРИС-пресс, 2022. 560 с.
2. Козлова С.А., Куликова Т.А. Дошкольная педагогика. М.: Академия, 2000. 416с.
3. Пидкасистый П.И. Педагогика. М.: Педагогическое общество России, 1998. 640 с.
4. Сиротюк А.Л., Сиротюк А.С. «РОСТОК» Условия и методика развития ребёнка. М.: ООО «ТЦ Сфера» 2009. 272 с.
5. Червякова Н.А. Программа коррекции речевых нарушений на логопедическом пункте ДОО для детей 5-7 лет ФГОС. М.: Детство-Пресс 2019. 112 с.

НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОВЗ

Н.В. Скворцова

МБОУ «Средняя школа №47» (дошкольное отделение) г. Тверь

В настоящее время актуальна проблема трудностей в обучении старших дошкольников в условиях образовательных организаций. Часть этих трудностей связана с наличием отклонений в формировании высших психических функций. Актуальна также проблема недостаточного физического развития детей из-за преобладания малоподвижного образа жизни. Все это вместе с наследственными предрасположенностями ведет к выраженной неравномерности высших психических функций и неуспешности обучения в школе. Часто от педагогов можно услышать: «Я объясняю, а он не понимает». Такая ситуация возникает по двум причинам. Первая – способ подачи информации не соответствует особенностям психического развития ребенка, вторая – дошкольник с нарушением речи не готов к восприятию способа подачи материала, ориентированного на основную массу детей. В связи с этим мы должны искать новые способы подачи материала. В логопедические группы приходят дети с очень разными проблемами. Самые частые из них: трудности самоконтроля; недостаточное развитие общей, мелкой и артикуляционной моторики; быстрая истощаемость центральной нервной системы (снижение внимания, объема и скорости восприятия, двигательная расторможенность); низкая познавательная мотивация; трудности переключаемости с одного вида деятельности на другой.

Эти проблемы являются результатом нарушений одних и тех же механизмов мозга, обеспечивающих его связь с телом и управляющих движениями.

Наш мозг разделен на блоки, нарушения в которых выражаются в определенной форме. Первый блок мозга отвечает за его активность. Если он недостаточно развит, ребенок быстро утомляется. На занятии начинает вертеться, перестает слушать, отвлекается, ничего не слышит.

Если есть нарушения во втором блоке, это приводит к проблемам с памятью и трудностям ориентации в пространстве: зеркальное написание букв; неровные строчки в тетради ребенка.

Третий блок отвечает за качество протекания всей психической деятельности. Если нарушения в этом блоке, ребенок, при всем своем желании, не соблюдает правила и не может себя контролировать. Обычно это – несоблюдение учебных и социальных правил, общепринятых норм и правил поведения.

На помощь приходит нейропсихологическая коррекция – это комплекс специальных психологических приемов, направленных на изменение структуры нарушенных функций головного мозга и их компенсацию.

Нейропсихологическая коррекция актуальна для детей любого возраста, ее применение дает положительную динамику при задержке психического развития, расстройствах аутистического спектра и других нарушениях.

Нейропсихологическая коррекция предполагает включение различных видов упражнений.

1. Кинезиологические упражнения:

«Колечко».

Ребёнку предлагается поочерёдно и как можно быстрее перебирать пальцы рук, соединяя в кольцо с большим пальцем последовательно указательный, средний и т. д. Упражнение выполняется в прямом (от указательного пальца к мизинцу) и в обратном (от мизинца к указательному пальцу) порядке.

«Кулак-ладонь-ребро».

Ребёнку показывают три положения руки на плоскости пола, последовательно сменяющихся друг друга: ладонь на плоскости; ладонь, сжатая в кулак; ладонь ребром на плоскости пола, распрямленная ладонь на плоскости пола. Упражнение выполняется сначала правой рукой, потом левой, затем двумя руками вместе.

«Лезгинка».

Ребёнку предлагается сложить левую руку в кулак, большой палец отставить в сторону, кулак развернуть пальцами к себе. Правой рукой прямой ладонью в горизонтальном положении прикоснуться к мизинцу левой. После этого одновременно менять положение правой и левой руки. Необходимо добиваться высокой скорости смены позиций.

«Ухо-нос».

Ребёнку предлагается дотронуться левой рукой до кончика носа, а правой – за противоположное ухо. Одновременно отпустить ухо и нос, хлопнуть в ладоши, поменять положение рук с точностью до наоборот.

2. Кинезиологические упражнения, направленные на развитие межполушарных связей – рисование двумя руками. Почему двумя? В основе

этого кинезиологического упражнения лежат три основных принципа укрепления межполушарных связей. Это касается и мелкой моторики, и артикуляции новых звуков, движений рук и ног. Одновременность действий. В процессе должны участвовать оба полушария, ведь левое, как известно, контролирует правую половину тела, а правое – левую, левое отвечает за речь, а правое – за координацию движений. Кинезиологические упражнения помогают активизировать межполушарное взаимодействие и обеспечивает работу полушарий мозга.

3. Нейроладошки – это многофункциональное пособие, очень интересные и полезные упражнения по автоматизации звуков и развитию межполушарных связей. Пособие представлено в таблицах, на которых представлены картинки на разные звуки. Ребёнок последовательно проговаривает название картинок, отхлопывая по столу ладошками, в соответствии с условными обозначениями.

Условные обозначения:

- – хлопнуть двумя кулаками;
- ← – хлопнуть левой ладошкой;
- – хлопнуть правой ладошкой.

Пособие используем на индивидуальных занятиях с учителем-логопедом.

4. Кинезиологические мешочки – их используют в образовательной кинезиологии, развивающих играх. Кинезиологические мешочки – это игровой тренажёр и эффективный инструмент для развивающих занятий и игр. Они сшиты из прочной ткани и заполнены крупой, например, горохом. Тренажёр подходит для индивидуальных или групповых занятий. Упражнения эффективно применяют для общего развития детей и как часть нейрокоррекции. Данные игры-упражнения позволяют развивать саморегуляцию и контроль; сенсомоторную сферу: программа «Рука-глаз-мозг», развитие межполушарных связей; способствуют становлению и сохранению правильной красивой осанки.

Упражнения с кинезиологическими мешочками.

1. «Пробуждение мешочка». Поглаживание мешочка с обеих сторон. Сначала правая рука сверху, затем левая.

2. «Массаж» двумя руками одновременно.

3. «Покатаем мешочек». Рука ровная, вытянута вперёд. Мешочек кладём на тыльную сторону ладони и начинаем плавные движения влево и вправо, вверх и вниз. Далее делаем круговые движения рукой.

Меняем руки и повторяем упражнение. Мешочек не должен падать.

4. «Высоко сажу...». Мешочек кладём на голову. Руки на пояс.

1) Поворот один раз на 360 градусов в одну и в другую сторону.

2) Приседание. Вниз. Вверх.

3) Ловим мешочек, сбрасывая его с головы в обе руки.

4) Ходим с мешочками на голове, спине, плечах и т. д.

5. «Батут». Подбрасывание мешочка по очереди каждой рукой по несколько раз. Сначала ловим мешочек на уровне груди ладонью, смотрящей вверх. Повторить несколько раз. Затем меняем захват, перехватывая его налету на уровне головы, при этом ладонь смотрит вниз-в сторону. Повтор несколько раз.

6. «Котлетка». Мешочек лежит на левой ладони. Ребром правой руки «рубим мясо». Посолили щепоткой соли. Переложили в правую руку. Ребром левой руки порубили.левой щепоткой поперчили. Слепили котлетку. Перебрасывание котлетки из руки в руку. «Пожарили» на одной стороне – на левой ладони. «Пожарили» на другой стороне – на правой ладони. «Ам» – и съели.

Все упражнения нацелены на развитие внимательности, усидчивости, крупной и мелкой моторики, раскрепощение кисти (что очень помогает в становлении письма), тренировку зрения, зрительного внимания и фонематического слуха (это неоценимая помощь в чтении), межполушарного взаимодействия (потому как постоянно работают две руки).

Нейропсихологическая коррекция – одна из наиболее эффективных технологий работы, позволяющая получить результат в познавательном развитии, и в развитии регулятивных функций, а также способствует эмоциональному, личностному и коммуникативному развитию детей.

С помощью нейропсихологической коррекции можно компенсировать нестабильность работы центральной нервной системы.

На базе дошкольного отделения МБОУ «Средняя школа №47» пос. Литвинки г. Твери в течение трёх лет ведётся практическая работа по применению нейропсихологических методов и приёмов в коррекционной работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Все дети старшего дошкольного возраста в логопедических группах имеют диагноз – общее недоразвитие речи 2-3 уровня. Подготовка детей с особыми образовательными потребностями к школе должна включаться в каждое занятие.

Нейропсихологический подход предполагает коррекцию нарушенных психических процессов (внимания, памяти, мышления), эмоционально-волевой сферы ребёнка через движение.

Нейропсихологические игры и приёмы используются на индивидуальных и подгрупповых занятиях с детьми. Также вышеописанные приёмы используются логопедом в качестве физкультминуток, динамических пауз, при автоматизации звуков в словах, фразах, тексте и в работе над фонематическим восприятием. Все упражнения имеют накопительный эффект, повышая умственную работоспособность и интеллектуальные способности. Для результативности коррекционно-развивающей работы необходимо учитывать определённые условия: занятия проводятся по 5–10 минут ежедневно, без пропусков, в

доброжелательной обстановке. От детей требуется точное выполнение движений и приёмов. Упражнения проводятся стоя и сидя за столом. Педагог обязан сначала сам освоить все упражнения, после этого обучать дошкольников.

Применение нейропсихологических методов выступает в качестве весомой поддержки по формированию базы для успешного преодоления психоречевых нарушений, позволяет педагогам более качественно вести свою работу. Применение нейропсихологических методик – не только способ улучшения результативности работы специалиста, но и метод формирования интереса к занятиям, как со стороны ребёнка, так и учителя-логопеда. Часто в ходе таких занятий дошкольник даже не подозревает, что учится.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ерзикова А.Е. Нейропсихологические приёмы. // Логопед. 2014. № 6. С. 23–25.
2. Семенович А.В. Введение в нейропсихологию детского возраста М.: Сфера, 2005. 175 с.
3. Сиротюк А.Л. Современная методика развития детей от рождения до 9 лет. М.: Сфера, 2009. 142 с.

Содержание

Жукова М.С.....	3
Грибанова А.А.....	9
Русскова М.А.....	15
Лисицина Е.В.....	18
Панфилова А.А.....	21
Петрова Е.К.....	24
Леонова У.В.....	29
Коннова О.В.....	33
Скворцова Н.В.....	36

Подписано в печать 15.06.2023. Формат 60x84 ¹/₁₆.

Усл. печ. л. 2,325. Тираж 10. Заказ № 154.

Издательство

Тверского государственного университета

Адрес: 170100, г. Тверь, Студенческий пер. 12, корпус Б.

Тел. (4822) 35-60-63.