

Необходимость учёта уровня развития детей и осуществления дифференцированного подхода обуславливает создание ситуаций, обеспечивающих успешность ребёнка в деятельности. В качестве варианта им можно предложить карту-схему, на которой создано плоскостное изображение из квадратов, и они путём наложения выкладывают узор из кубиков. Усложнение ситуации может идти по пути увеличения числа кубиков, решение ситуации в паре, проведение «турниров» между командами из трёх-четырёх человек. Эффективность данного направления деятельности была изучена совместно с Н. В. Левченко в ходе курсового проектирования [4] при помощи диагностических методик «Интеллектуальный портрет», «Карта одарённости» и методики оценки общей одарённости [5]. Стартовый уровень развития отдельных компонентов познавательной сферы детей определяли на основе диагностической методики «Неполные фигуры» Е. П. Торренса. Обработка полученных результатов выявила, что качественный рост показателей составил 16,7%, на основании чего был сделан вывод о возможности использования дидактических игр в педагогическом процессе не только как формы обучения, но и как средства развития детского экспериментирования. При этом у детей развивается желание, умение и готовность решать задачи разного характера, делать правильные выводы и умозаключения, рационально использовать имеющиеся знания при решении игровой задачи, вести поиск оригинальных решений.

**Заключение.** Исследования отечественных и зарубежных психологов (Л. А. Венгер, Н. С. Лейтес, Н. Н. Подъяков, С. Л. Рубинштейн, Е. Ф. Рыбалко) убедительно доказывают возможность ранних сроков проявления познавательных способностей у детей. На их наличие указывают такие показатели, как точность, дифференцированность восприятия, умение вычленять наиболее характерные свойства предметов, способность разбираться в сложных ситуациях, требующих наличия изобретательности и оригинальности ума, наблюдательности, смекалки. В дошкольном возрасте возможно развивать навыки исследовательского поведения в процессе обследования предметов, проведения разнообразных опытов, создания нестандартных ситуаций, их решения и формулирования выводов. В качестве условия стимулирования детского экспериментирования выступает системный подход к организации образовательного процесса и включения в него поисковых ситуаций: игровых, нравственных, интеллектуальных.

#### Список цитируемых источников

1. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно ориентированного образования. Ростов-н/Д, 2000.
2. Баранова С. А., Бырка Л. В., Ткач Л. Т. Концептуальные основы и программа инновационного развития МДОУ № 47 «Росток» : науч.-метод. пособие. Тирасполь, 2005.
3. Ткач Л. Т. Проектирование содержания дошкольного образования: опыт и перспективы. Тирасполь : Полиграфист, 2013. 192 с.
4. Левченко Н. В. Дидактическая игра как средство формирования креативного мышления детей дошкольного возраста // Сб. науч. работ аспирантов и молодых учёных (по итогам исследоват. работы за 2006 г.). Тирасполь, 2007. С. 15—17.
5. Савенков А. И. Одарённые дети в детском саду и школе. М., 2000.

УДК 81.23

**Н. В. Харченко,**

*кандидат педагогических наук, доцент*

*Государственное высшее учебное заведение «Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет имени Григория Сковороды»,  
г. Переяслав-Хмельницкий, Украина*

### **ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ АУДИРОВАНИЯ В ЕДИНСТВЕ С КОГНИТИВНЫМИ ПРОЦЕССАМИ: ИНТЕГРИРОВАННЫЙ ПОДХОД**

**Введение.** Формирование речевой способности дошкольника, овладение им речью начинаются, как известно, с аудирования. Оно как основа коммуникативно-речевого взаимодействия является фундаментом для порождения речи, компонентом и регулятором познавательной деятельности детей. Несформированность аудирования ограничивает коммуникативные потребности детей, усложняет межличностные и социальные контакты и негативно влияет на психическое становление ребёнка. Поэтому специальная работа по развитию у дошкольников операций аудирования — одно из важных речевых заданий дошкольного образовательного учреждения.

**Основная часть.** Аудирование — рецептивный, внутренне активный вид речевой деятельности, предполагающий одновременное слуховое восприятие, осмысление и понимание устной речи (текстов). В научных трудах учёных (Ю. А. Агафонов, А. А. Залевская, И. А. Зимняя, Г. С. Костюк,

С. Л. Рубинштейн, И. М. Румянцева и др.) доказана связь аудирования с функционированием психических процессов. Поэтому интегративный подход к развитию у дошкольников операций аудирования в единстве с когнитивным становлением основывается на положениях, согласно которым понимание является сложным, комплексным «перцептивно-когнитивно-аффективным процессом», его развитие требует «выхода за рамки лингвистики и учёта особенностей функционирования языка как одного из компонентов сложного ансамбля психических процессов» [1, с. 395]; формирование речи-аудирования зависит от развития всех без исключения когнитивных и эмоциональных процессов, причём эти процессы являются не только взаимопроникающими, но и непреходящими речевыми составляющими [2].

Итак, внимание является «пусковым механизмом» функционирования речевосприятия. Поэтому эффективность работы над аудированием в значительной степени зависит от развития произвольного внимания дошкольников, т. е. способности сконцентрироваться, сосредоточиться, слушать речь (текст) не отвлекаясь. Поэтому очень важно развивать у дошкольников речевую мотивацию смыслоформирования, которая определяет готовность ребёнка воспринять, осмыслить и понять устное высказывание (текст). Среди мотивов смыслоформирования (понимания) можно выделить стремление к знаниям, установление истины, познавательный интерес к содержанию текста. Произвольность внимания детей зависит от того, какую цель перед детьми поставил воспитатель: понять, о чём хотел сказать автор произведения, и выразить своё отношение к прослушанному; дать оценку действиям героев; рассказать о возникших чувствах; пересказать текст; выразить своё понимание в рисунке, в действии. Чтобы дошкольники не отвлекались в процессе аудирования, т. е. внимание было устойчивым, важно поддерживать интерес к слушанию. Важно, чтобы аудиоматериал (высказывания педагога, литературные тексты) отличался высокой художественностью, литературной нормативностью, образностью и живостью «языка» произведения, простотой и чёткостью композиции текста, занимательным сюжетом, новизной и контрастностью содержания, яркими образами, захватывающими действиями и сюжетными линиями, доступностью возрасту детей. Если ребёнка заинтересовала сказка, рассказ, стихотворение и полностью «пленил» процесс слушания, то непроизвольное внимание при желании и воле ребёнка может перейти в произвольное. Поддержание интереса к восприятию речевого сообщения является залогом успешного развития у дошкольников аудирования. Культура речи воспитателя (выразительность, интонационное разнообразие, дикция, тембровый окрас, чистота, богатство, образность и эмоциональность), а также разнообразные приятные неожиданности для детей (сюрпризы, приход в гости любимых мультипликационных героев: Чебурашки, Вини-Пуха, Бэмби, Джерри, Капитошки, Карлсона, Маши и Медведя, Симбы — «любителей послушать вместе с ребятами сказки, рассказы») — всё это способы создания благоприятной эмоционально-доброжелательной и непринуждённой обстановки в группе, которые вызывают доверие к воспитателю, любопытство к происходящему, желание слушать, узнавать, постигать.

Для развития произвольного внимания можно использовать такие задания: 1) воспитатель приносит ряд тематически связанных слов, среди которых есть слово из другой тематической группы, а дети должны внимательно слушать и найти «лишнее» слово (смелый, храбрый, бесстрашный, отважный, злой, решительный); 2) педагог читает знакомую детям сказку и «вводит» в сюжет героя из другой сказки, а дети должны назвать «чужого» героя.

Успешное понимание во многом зависит от предварительной установки на внимательное слушание. Воспитатель должен напоминать, а дети осознать: чтобы понять произведение, важно сосредоточиться, быть внимательным, вслушиваться в каждое слово, выслушать весь текст от начала и до конца (нельзя перебивать говорящего вопросами, репликами, разговорами со сверстниками).

Важность и необходимость развития мышления в процессе формирования речи-аудирования определяется фактом его неразрывной связи с пониманием. Приём смыслового анализа даёт возможность развивать у дошкольников когнитивные операции структурирования, переструктурирования текстовой информации, её сжатия (компрессии) во внутренней речи. Дошкольники овладевают аудиативными действиями (навыками): выделять «ядерный смысл» текста (определять основную мысль), членить текст на смысловые части (микротемы), определять главную мысль микротемы, объединять смысловые части в более крупные смысловые блоки.

Смысловой анализ помогает определить степень глубины понимания ребёнком воспринятой речи (текста). Согласно мнению И. Р. Гальперина, понимание текста заключается в выделении разных видов текстовой информации — фактуальной, концептуальной, подтекстовой. Фактуальную информацию представляет описание событий, героев, места и времени действий. Под концептуальной информацией учёный понимает систему взглядов, мыслей и чувств автора, которые он отображает в тексте, в расчёте на их «вычерпывание» реципиентом [3]. Подтекстовая информация прямо не выражена в словах, а содержится в текстовых «скважинах» (пропусках, которых реципиент заполняет, опираясь на имеющийся опыт и знания).

Смысловой анализ текста реализуется путём постановки вопросов. Вопросы на понимание дошкольниками фактуальной информации могут быть классифицированы таким образом: 1) выделение объекта произведения («Кто главный герой (герои) произведения?», «О чём это произведение?», «О ком

рассказывается в тексте?»); 2) определение временных, пространственных, количественных характеристик и свойств объекта («Когда происходят события?», «Где происходят события?», «Сколько раз (лет)...?», «Как поступил герой произведения?», «Какой главный герой?», «С какой целью главный герой...?»); 3) причинные вопросы («Почему герой так поступил?», «Что побудило героя...?»).

Вопросы на «вычерпывание» подтекста (скрытого смысла) могут формулироваться таким образом: «О чём хотел сказать нам автор?», «О чём автор произведения хочет нас предупредить (от чего уберечь)?», «К чему призывает автор?», «От чего предостерегает нас автор?», «Зачем автор написал это произведение?», «Почему автор назвал своё произведение именно так?», «Чему учит нас это произведение?».

В психолингвистике установлено, что наивысшим уровнем понимания является уровень поступочного понимания. На этом уровне, отмечает З. И. Клычникова, «реципиент распознаёт не только логическое и эмоциональное, но и волевое содержание текста. Текст понимается настолько глубоко, что слушатель из реципиента превращается в субъект, который сопереживает. Волевая, возбуждающая направленность текста превращается в стимул для его деятельности» [4, с. 101]. Согласно Л. С. Выготскому, «полное понимание чужой мысли становится возможным только тогда, когда мы вскрываем действенную, аффективно-волевою подоплёку» [5, с. 457—458]. И. А. Стернин отмечает, что концепт текста анализируется не только с точки зрения содержания, но и с точки зрения мотива: «зачем эта идея выражена, почему она выражена именно данным автором, именно в это время и др.» [6, с. 5].

Выделение концептуальной мысли автора (концепта текста) возможно с помощью такого типа вопросов: «Как вы считаете, что побудило автора написать это произведение?», «С каким настроением автор сочинял это произведение?», «Как вы считаете, в каких частях произведения автор передаёт радость, вдохновение, в каких — грусть, сожаление о чём-то?», «О чём (о ком) думал автор, когда писал своё произведение?». Таким образом, в работе по развитию аудирования мы идём от мотива смыслоформирования к мотиву смыслоформулирования, т. е. понимания мотивов автора текста.

Аудирование тесно связано с памятью — психической функцией запоминания, сохранения и последующего воспроизведения всевозможной информации [7, с. 204]. Этот психический процесс принимает непосредственное участие в восприятии и понимании речи и функционирует в вербальных кодах и образах (образах слов). Если память не хранит языковые сведения (языковые единицы и правила оперирования ими на всех уровнях языковой иерархии), то смысловое восприятие не может реализоваться [8]. Для успешного аудирования важны все виды памяти. Так, слуховая память позволяет ребёнку достаточно точно запомнить и воспроизвести фразу, содержание прослушанного текста, последовательность сюжетов, действующих в произведении героев. Зрительная память предполагает возможность ребёнка представить (воссоздать) воспринятую информацию. Хорошо развитая двигательная память позволяет ребёнку выразить своё понимание в пантомимике, в практических действиях. Словесно-логическая память нужна детям как для сохранения и воспроизведения вербальных выражений, так и для запоминания смысла речевого сообщения. Особенно важную роль в аудировании играет кратковременная (оперативная) и долговременная память. Оперативная память обеспечивает удержание воспринятой информации, её обработку и перевод в долговременную память, которая сохраняет слухоартикуляционные образы слов, словосочетаний и синтаксических конструкций, правила и схемы их соединения. Аудиативная деятельность ребёнка предусматривает, прежде всего, запоминание и репродукцию фактов, осознанного отношения к прослушанному, волевых усилий.

В механизмах аудирования всегда задействовано воображение. В этой связи актуальным аспектом речевого восприятия является умение детей представить то, о чём говорится в высказывании (тексте). Полноценное понимание возможно в том случае, если в детском воображении «нарисовалась» картина, которая воссоздаёт содержание услышанного. Следовательно, развитие воображения и творческого воображения является важной частью работы над аудированием. С этой целью уместно использовать творческие задания («Послушай, представь, расскажи», «Послушай, представь, нарисуй» и др.), а также приём «словесного рисования» (создание «образа содержания текста») [9, с. 141]. Подбирать необходимо аудиоматериал, вызывающий у детей яркие представления, образы, воображаемые «картинки», которые несложно будет воссоздать как в речевом, так и в деятельностном (неречевом, поступочном) аспектах. Например, после слушания рассказа М. Пришвина «Золотой луг» дети могут представить образ золотого луга, словесно описать его и изобразить в рисунке.

Формирование аудиативной речи неразрывно связано с развитием эмоций. Позитивные эмоции стимулируют речевое восприятие, способствуют возникновению желания высказать суждения по поводу прослушанной информации, «поиску» смысла. Негативные эмоции (страх, тревога, напряжение) отрицательно влияют на общее психическое состояние ребёнка, не дают возможности сконцентрировать внимание на звучащей информации, «убивают» желание не только слушать воспитателя, но и общаться и взаимодействовать как с педагогом, так и с ровесниками.

Поскольку в дошкольном возрасте эмоции неустойчивые, их необходимо поддерживать и углублять. Способствует этому беседа, в ходе которой воспитателю важно уточнять, какие чувства возникли у малышек, слушая произведение, что в нём запомнилось и почему, что именно вызывало положительные (добрые, светлые, радостные) эмоции, а что — отрицательные (грусть, негодование, возмущение,

переживания и др.), какие «родились» впечатления от действий героев произведения, описанных в нём событий, какие появились желания. Можно использовать приём эмоционально-смыслового иллюстрирования. Например, предложить детям нарисовать своё настроение о прослушанном, подобрать пиктограммы с изображением эмоций, отражающих как отдельные сюжеты текста, так и произведения в целом. Можно коллективно создавать альбом иллюстрирования эмоционального восприятия литературных произведений. При этом важно не забывать, что слишком «бурные» эмоции могут мешать детям в понимании произведения. Поэтому необходимо «вести детей от эмоционального восприятия произведения к его осмыслению» [10, с. 63].

**Заключение.** В работе по развитию у дошкольников аудирования как вида речевой деятельности выявлена закономерная связь: развитие аудирования будет успешным, если развиваются все без исключения психические процессы, состояния, качества и личностные проявления, сопровождающие их. Чем большее влияние на перцептивную, когнитивную, эмоционально-волевую и личностную сферы психики детей, тем целеустремлённее аудирование, глубже понимание. Поэтому основным общепсихологическим принципом развития у дошкольников аудирования является положение о развитии всего комплекса когнитивных процессов: внимания и памяти, восприятия и мышления, воображения, эмоций и воли, интереса и множества других психических особенностей личности ребёнка.

#### Список цитируемых источников

1. Залевская А. А. Психолингвистические исследования. Слово. Текст. М. : Гнозис, 2005. 543 с.
2. Румянцева И. М. Психология речи и лингвопедагогическая психология. М. : ПЕРСЭ : Логос, 2004. 319 с.
3. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. М. : Наука, 1981. 140 с.
4. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности. М. : Москов. психолого-соц. ин-т ; Воронеж : МОДЭК, 2001. 432 с.
5. Выготский Л. С. Мышление и речь. М. : АСТ: Астрель, 2011. 637 с.
6. Стернин И. А. Анализ скрытых смыслов. Воронеж : Истоки, 2011. 66 с.
7. Румянцева И. М. Психология речи и лингвопедагогическая психология.
8. Блонский П. П. Память и мышление. СПб. : Питер, 2001. 288 с. ; Веккер Л. М. Мышление и интеллект // Психические процессы : в 3 т. Л. : Изд-во Ленинград. ун-та, 1976. Т. 2. 342 с. ; Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности ; Лурия А. Р. Письмо и речь: нейролингвистические исследования. М. : Акад., 2002. 352 с.
9. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. М. : Смысл, 1999. 287 с.
10. Карпинская Н. С. Художественное слово в воспитании детей. М. : Педагогика, 1972. 152 с.

УДК 37.015.311:[305:316.614-053.4]

**Л. В. Яценко,**

*кандидат педагогических наук, доцент*

*Государственное высшее учебное заведение «Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет имени Григория Сковороды»,  
г. Переяслав-Хмельницкий, Украина*

### **ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЁНКА В ПРОЦЕССЕ ГЕНДЕРНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ**

**Введение.** Современный этап развития украинского общества характеризуется изменением образовательных ориентиров. На повестке дня встал вопрос эффективного вхождения личности в общественную среду с её социальными связями, т. е. социализация, среди типов которой выделяют и полоролевую (гендерную) социализацию.

Гендер — это понятие, которое объединяет и характеризует социально сформированные психические черты, признаки, свойства общественного поведения субъекта, детерминированные его полом. Когда речь идёт о гендерных различиях, имеются в виду не биологические различия женщин и мужчин, а социально-психологическая разница между «женскими» и «мужскими» ролями и функциями, которые выполняют в обществе его члены [1].

Специфика отечественной гендерной системы заключается в том, что, с одной стороны, она формируется в условиях обновления украинского общества, а с другой — испытывает значительное влияние процессов глобализации, распространения западных норм и стандартов поведения. Иногда столкновения этих тенденций приводят к неоднозначным последствиям. В этом контексте особую актуальность приобретает гендерная социализация молодого поколения.

Полоролевое развитие, или по современной терминологии гендерная социализация — это процесс интериоризации ребёнком социокультурных нормативов поведения в отношении определённого