

ребёнок, используя только зрительный и слуховой анализатор, корректирует свой произношение. В дальнейшем ребёнок проговаривает речевой материал с показом смешиваемых звуков своей рукой. На последующих видах совместной коррекционной деятельности рука, используемая в качестве опоры, убирается, и ребёнок опирается только на свой слуховой анализатор. В такой работе используется специально отобранный дидактический и мультимедийный материал.

Для поддержания интереса обучающихся и формирования положительного эмоционального фона на занятии, на ведущую руку ребёнка надеваем яркую перчатку.

На коррекционно-развивающих занятиях мы используем различные виды работ по формированию у обучающихся дифференцированного произношения звуков в слогах, словах, словосочетаниях и предложениях (связной речи) с использованием приёмов биоэнергопластики: сопряжённое и отражённое проговаривание изолированных звуков; сопряжённое и отражённое проговаривание слоговых цепочек; определение последнего слога в слове; отбор картинного материала на заданные звуки; подбор слов, содержащих смешиваемые звуки; проговаривание пар слов; сопряжённое и отражённое проговаривание словосочетаний с не дифференцируемыми звуками; проговаривание предложений; составление предложений со словами, содержащими смешиваемые звуки; составление рассказа с использованием слов, содержащих смешиваемые звуки. Приёмы биоэнергопластики можно использовать и на этапе автоматизации звуков.

Можно отметить позитивное влияние использования приёмов биоэнергопластики на повышение работоспособности обучающихся: выполнение заданий в ярких перчатках активизирует у детей познавательный интерес, улучшая их зрительную и слуховую память, внимание и наглядно-образное мышление.

Заключение. Применение приёмов биоэнергопластики на коррекционных занятиях по формированию дифференцированного звукопроизношения повышает их результативность. Обучающиеся постепенно переходят к выполнению упражнений по ощущениям. Это особенно важно, так как в реальной жизни дети не видят свою артикуляцию. Сочетание движений речевого аппарата, кистей рук на этапе дифференциации звуков создаёт предпосылки к развитию у детей с речевыми нарушениями самоконтроля за речью, что в дальнейшем способствует полноценному овладению обучающимися фонетико-фонематической стороной речи.

Список цитируемых источников

1. Кольцова, М. М. Ребёнок учится говорить / М. М. Кольцова. — М.: Сов. Россия, 1973. — 106 с.
2. Цейтлин, С. Н. Язык и ребёнок. Лингвистика детской речи : учебн. пособие для студ. высш. учеб. заведений / С. Н. Цейтлин. — М.: ВЛАДОС, 2000. — 240 с.
3. Ястребова А. В. Комплекс занятий по формированию у детей 5 лет речемыслительной деятельности и культуры устной речи / А. В. Ястребова, О. И. Лазаренко. — М.: АРКТИ, 2001. — 144 с.

УДК: 159.922.72

Н. С. Ежкова, М. Г. Юдина

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

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДОШКОЛЬНИКОВ

Введение. Развитие эмоционального интеллекта — важное направление педагогической работы, которое стало широко исследоваться и обсуждаться в конце XX века. В качестве образовательной задачи развитие эмоционального интеллекта стало выделяться и реализовываться в практике работы с детьми в связи с выходом Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС). Так, в образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» подчеркивается необходимость развития социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания...» [1]. На современном этапе развития дошкольной педагогики и детской психологии эмоциональный интеллект рассматривается в качестве личностного образования, обеспечивающего активность жизнедеятельности детей, свободу самовыражения, готовность определять социальные предпочтения и выбирать наиболее эффективные способы достижения целей, связанных с общением, взаимодействием, взаимоотношением и др.

Эмоциональный интеллект и его развитие в дошкольном возрасте исследовались в связи с компонентным структурированием, спецификой механизмов управления этим процессом в аспекте позитивной социализации, личностного развития дошкольников, приобщения к миру культуры и освоения культурных практик и др. Можно выделить различные содержательные характеристики этого понятия. Эмоциональный интеллект — способность, обеспечивающая полноценность восприятия собственных чувств и чувств других людей, управление эмоциями, способности, содействующей эмоциональному и интеллектуальному росту личности (Дж. Майер, П. Сэловей), внутренний эмоциональный ресурс, позволяющий субъекту управлять

поведением, держать эмоции под контролем (Т. С. Киселёва), интегративное образование, обеспечивающее осознание, понимание и регуляцию собственных эмоций и эмоций окружающих, позволяющее осуществлять успешное межличностное взаимодействие (Ю. В. Давыдова, И. Н. Мещерякова). Несмотря на разнообразие методологических и методических подходов, общепризнанным является то, что эмоциональный интеллект имеет двустороннюю направленность — на себя (внутриличностный компонент) и на окружающих (межличностный компонент); он тесно связан с эмоциональной сферой и закономерностями её развития; является фактором успешной социализации личности, продуктивного взаимодействия в социуме.

Основная часть. Для дошкольников характерна импульсивность и непосредственность переживаний, подвластность чувствам. Как отмечал В. В. Зеньковский власть моральных настроений, случайных, быстрых кладет печать непосредственности на всю детскую активность — в этом смысле детство может быть названо золотой порой эмоциональной моральной активности [2]. Каждый структурный компонент эмоционального развития детей имеет свои возможности и механизмы влияния на становление эмоционального интеллекта детей. Но, как показывают исследования, основополагающим и первоначальным моментом являются развитие представлений об эмоциях и эмоциональных состояниях. Развитие представлений об эмоциях включает в себя овладение опытом восприятия и оценки поступков, способов поведения людей с ориентацией на общепринятые правила жизни общества, нравственные принципы и т. д., понимания причинно-следственных связей в эмоциональных проявлениях [3]. Развитие таких представлений важно выстраивать с ориентацией на когнитивный и аффективный компоненты. Когнитивная составляющая характеризуется объёмом знаний о эмоциональной жизни людей, сказочных персонажей, антропоморфизированных объектах, причинах и следствиях эмоциональных проявлений и их моторном оформлении, адекватных/неадекватных способах проявления эмоций, переживаний и т. д. Аффективная составляющая представлений об эмоциях заключается в отношении ребёнка к данной стороне познания социального мира, субъективной окрашенности образов восприятия и суждений о них.

Педагогическая поддержка процесса развития представлений об эмоциях должна осуществляться, прежде всего, посредством влияния на познавательные процессы личности (восприятие, мышление, воображение и др.), создания эмоционально насыщенного фона для постижения образно насыщенного образовательного материала [4]. Раскроем основные направления педагогической работы в данном направлении.

Знакомство с основными эмоциями и их внешним, моторным оформлением. В дошкольном возрасте детям доступно для восприятия и понимания ограниченное количество эмоциональных состояний. К старшему дошкольному возрасту детям доступно восприятие пяти эмоций (радость, грусть, страх, удивление, гнев), кроме того, социальных эмоций, такие как состояние обиды, вины и стыда.

Развитие представлений об амбивалентности эмоций, противоречивости одновременно испытываемых эмоций к одной и той же ситуации, конкретному объекту.

Обогащение представлений об экспрессивной стороне эмоциональных проявлений, которые выражаются в мимике, жестах, пантомимике, речи.

Расширение знаний о причинно-следственных связях в эмоциональных проявлениях, обусловленности эмоциональных состояний сложившимися обстоятельствами или случайно возникшими. Работу по восприятию, оценке эмоциональных состояний целесообразно проводить в единстве с развитием речи, обогащением и активизацией словаря, эмоционально-оценочной лексики.

Вводя интеллект-карты, наглядные модели с целью развития представлений об эмоциях, необходимо придерживаться следующих положений:

- отражать в таких моделях яркие, доступные для восприятия дошкольниками образцы эмоционального поведения в контексте знакомых жизненных ситуаций, демонстрировать разнообразие причинно-следственных связей в эмоциональных проявлениях;
- привлекать собственный жизненный опыт, побуждающий детей к отождествлению себя с эмоциональными состояниями других.
- предоставлять возможность активного участия детей в анализе ситуаций, оценке эмоциональных состояний, причин и следствий эмоциональных проявлений с позиции адекватности, своевременности и целесообразности.

Необходимо учить детей воспринимать связи между ситуацией и эмоциональным проявлением, замечать изменения и переходы в настроении, проявлять идентификацию. На этом возрастном этапе впервые вводятся модели эмоций с причинно-следственными связями. В наглядных моделях фиксируются однозначные прямо согласующиеся связи между причиной и следствием. Знакомые детям эмоциональные состояния (радости, грусти, страха и злости) рассматриваются на этом возрастном этапе в более широком контексте с использованием не только сказочных персонажей, но и ситуаций из собственной жизни. Роль педагога заключается в следующем: оформлении вариативного наглядного материала: серий картин, иллюстраций, модели эмоциональных проявлений; общении с детьми, побуждающем к называнию основных, существенных признаков того или иного эмоционального состояния; побуждении к пониманию того, что одна и та же эмоция может быть вызвана разными причинами; совместном оценивании ситуаций, поступков и т. п.

Развитие представлений об эмоциях с использованием наглядных моделей может осуществляться как с прямо согласующимися связями между причиной и следствием, так и с противоречивыми связями. Восприятие наглядных моделей соединяется с выражением детьми своего субъективного отношения к ней.

Осуществляя такую работу целесообразно подводить детей к пониманию того, что оценка способов поведения должна определяться не внешней стороной поступка, а, прежде всего, тем, что побудило человека, сказочного персонажа к переживанию радости, злости, страха и т. п. Подводить детей к тому, что от настроения во многом зависит взгляд на окружающий мир: природу, отношения между людьми. При соотношении между собой различных элементов наглядных моделей важно побуждать детей к оценке эмоциональных состояний с позиции моральных норм поведения, этической стороны поступка, соответствия эмоциональных проявлений сложившимся обстоятельствам и др. Обращение к жизненному опыту детей, его актуализация и рефлексия в процессе обсуждения причин эмоций, вариантов изменения негативных эмоциональных состояний позволяет детям проявлять осознанное отношение к явлениям социальной жизни, межличностным отношениям и т. д. Работу по восприятию, оценке эмоциональных состояний целесообразно проводить в единстве с развитием речи, обогащением и активизацией словаря, эмоционально-оценочной лексики.

Вариантами наглядных моделей могут быть следующие: схематичные изображения, раскрывающие эмоциональные проявления двух и более персонажей в различных контекстах; схемы с вариативным проявлением эмоций к одной и той же ситуации; схемы, в которых внешнее выражение и причина эмоций представлены в конфликтной форме или прямо не согласуются; схематичные изображения, предполагающие самостоятельное оценивание детьми причинно-следственных связей с позиции адекватности/неадекватности; схемы, предполагающие самостоятельное моделирование эмоционального поведения. Такие схемы включают два элемента: эмоциогенную ситуацию — причину и пустую карточку, на которой ребёнок изображает варианты проявления эмоций каждым персонажем.

Заключение. Развитие эмоционального интеллекта неразрывно связано с эмоциональным развитием детей, в частности с развитием представлений об эмоциях. Эмоциональный интеллект в дошкольном возрасте не может успешно совершенствоваться без заинтересованного восприятия эмоциональных состояний, их словесного обозначения, образного понимания причин возникновения эмоций, способов их изменений, проявления эмпатии и др. Педагогическое управление и поддержка развития детей в этом направлении должны осуществляться систематично и последовательно в течении всего периода дошкольного детства с ориентацией на ценности возраста, субкультуру детства и индивидуальные особенности детей.

Список цитируемых источников

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования : утв. 17 окт. 2013 г. Мин-во образования и науки РФ.
2. Зеньковский, В. В. Психология детства / В. В. Зеньковский. — М. : Академия, 1996. — 346 с.
3. Ежкова, Н. С. Дошкольное образование и мир детских эмоций: теоретико-методические основы взаимодействия : монография / Н. С. Ежкова. — Тула : ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 2014. — 159 с.
4. Ежкова, Н. С. Педагогическая поддержка эмоционального развития детей дошкольного возраста : монография / Н. С. Ежкова. — Тула : Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2015. — 134 с.

УДК 374.4

Е. В. Железная

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь

ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ВЗАИМОСВЯЗИ ЧЕЛОВЕКА С ПРИРОДОЙ В ИГРОВЫХ ОБУЧАЮЩИХ СИТУАЦИЯХ

Введение. Каждый вид детской деятельности оказывает влияние на развитие активности и инициативы, поиск адекватных способов самовыражения в деятельности, освоение способов самоконтроля, на воспитание волевого аспекта самостоятельности и т. д. В свою очередь труд, как средство развития личности детей младшего дошкольного возраста, поддерживает у них жизнерадостное настроение и способствует закреплению культурного поведения, уважения к труду, помогает формированию положительных черт характера. Отсюда труд в природе способствует формированию у дошкольников представлений о взаимосвязи человека с природой [1; 2; 3].

Основные аспекты проблемы изучали такие зарубежные учёные, как: В. Штерн, К. Коффка, К. Бюлер, А. Бине, А. Гезелл. В области детской психологии проводили исследования А. Валлон, Р. Заззо (Франция), М. Вернон, О. Коннор (Англия), Дж. Брунер, Г. Стивенсон (США) Широкую известность получили исследования Ж. Пиаже и его сотрудников (Швейцария) В России существенный вклад в развитие темы исследования внесли работы П. Ф. Каптерева, И. А. Сикорского, А. П. Нечаева, А. Ф. Лазурского, В. М. Бехтерева [4; 5]. Однако изучение использования труда в природе в экологическом воспитании на примере формиро-