

# ИССЛЕДОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ОРГАНИЗОВАННОЙ ДВИГАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Шебеко В. Н., Го Кэ

Эмоциональное благополучие детей в учреждении дошкольного образования рассматривается как важная педагогическая проблема. Ее решение связано с повышением ценностного статуса детства в современном обществе, с созданием новых форм и видов развивающей среды, способной мотивировать детей, с расширением инновационных программ воспитания и образования, определяющих не только ориентиры физического и психического развития воспитанников, но и позитивное отношение ребенка к миру, окружающим людям и к самому себе.

Детское благополучие ученые стали изучать сравнительно недавно, однако в психолого-педагогической литературе уже раскрыты многие аспекты данной проблемы. В большинстве случаев внимание исследователей привлекает изучение поведенческих и эмоциональных состояний детей, функций, выполняемых ими. За основу эмоционального благополучия берется устойчиво-положительное, комфортно-эмоциональное состояние ребенка, влияющее на особенности переживаний, познавательную, эмоционально-волевою сферу, стиль переживания стрессовых ситуаций, отношения со сверстниками [4, 8, 16]. В структуре эмоционального благополучия выделяется ряд компонентов, оказывающих влияние на развитие всех сторон личности ребенка: эмоция удовольствия-неудовольствия как содержание преимущественного фона настроения; переживание комфорта как отсутствия внешней угрозы и физического дискомфорта; переживание комфорта в присутствии других людей и ситуациях взаимодействия с ними; переживание успеха-неуспеха в достижении целей; переживание оценки другими людьми результатов своей деятельности [18]. Негативное эмоциональное состояние детей в виде повышенной тревожности связывается с постоянным психотравмирующим фоном в социальных отношениях, недостатком эмоционального контакта с ребенком, предъявлением к нему повышенных требований, их неопределенностью и непоследовательностью [7].

Способность взрослого оценить эмоциональную жизнь детей, создать поддерживающую среду для каждого ребенка, владеть вербальными и невербальными средствами общения составляют основу педагогического взаимодействия, формирующего эмоциональное благополучие воспитанников.

В нашем исследовании эмоциональное благополучие детей зависело от грамотно построенных структур физического воспитания. Целью исследования явилось опытно-экспериментальное изучение эмоционального благополучия детей старшего дошкольного возраста в организованной двигательной деятельности, выявление как положительных, так и

отрицательных сторон изучаемой проблемы; определение педагогических условий, способствующих формированию у воспитанников познавательной активности, позитивных эмоций в процессе выполнения физических упражнений. Исследование проводилось на базе государственного учреждения образования "Ясли-сад № 551 г. Минска» (72 ребенка - экспериментальная группа) и государственного учреждения образования "Ясли-сад № 412 г. Минска» (70 детей - контрольная группа).

Организованная двигательная деятельность в учреждении дошкольного образования представлена разными формами занятий физическими упражнениями: физкультурное занятие, утренняя гимнастика, физкультминутка, физические упражнения и подвижные игры на прогулке, физкультурные досуги и праздники [17]. Участвуя в них, ребенок приобретает двигательный опыт, который выражается в образовании и закреплении двигательных программ разных уровней. Чем больше сформировано двигательных программ (интеграция цели движения «потребное будущее» и двигательной памяти «прошлого опыта»), тем больше возможностей у детей для овладения новыми движениями [1, 14].

В дошкольном возрасте овладение новыми движениями происходит на фоне еще не совсем ясных представлений и знаний ребенка о технике выполнения изучаемых движений, внутренней взаимосвязи их элементов. Негативное эмоциональное состояние выражается в виде повышенной тревожности и связано с постоянным психотравмирующим фоном, главным звеном которого выступает характерная для детей этого возраста категориальная структура мышления (мыслительная форма обобщений). Благодаря категориальным структурам мышления происходит сохранение в памяти наиболее существенных данных, значимых для достижения поставленной цели [5]. В дошкольном возрасте категориальная структура мышления представлена малодифференцированными психическими образованиями, находящимися в стадии развития [9, 13]. Именно поэтому при обучении движениям следует рассматривать не только физическую составляющую, но и составляющую психического развития ребенка, обеспечивающую мобилизацию его внутренних психологических ресурсов, влияющих на эмоционально-положительное отношение к обучению. Однако сегодня в организованных формах двигательной деятельности детей недостаточно используются средства физической культуры, наполненные психологическим содержанием. Не определены организационно-педагогические условия этому способствующие.

В нашем исследовании под организационно-педагогическими условиями эмоционального благополучия детей в организованной двигательной деятельности, понимается комплекс мер (содержание, формы, методы, средства обучения), воздействующих на психическое, личностное развитие ребенка при реализации лично ориентированной модели педагогического взаимодействия. Лично ориентированная модель признает индивидуальность и неповторимость каждого воспитанника, учитывает особенностей мыслительных и поведенческих стратегий ребенка при

формирование его «внутреннего мира», выстраивает отношения педагог-ребенок на принципах сотрудничества [12].

Реализации поставленной цели способствовали два направления работы:

- развитие познавательной активности детей, выражающейся в стремлении узнавать новое о движении, точно его запоминать, быстро принять двигательное решение и образно воспроизвести;

- формирование положительной самооценки ребенка, характеризующей его представление о себе, отношении к себе, критическое отношение к оценкам окружающих в процессе выполнения физических упражнений.

Действенность педагогического эксперимента определяли принципы, лежащие в его основе:

- принцип целостности, означающий, что компоненты образовательного процесса изучались в динамике многомерной картины их взаимосвязей и взаимозависимостей;

- принцип самоактуализации, предполагающий, что в каждом ребенке существует потребность в актуализации своих интеллектуальных, коммуникативных, художественных и физических способностей. Важно поддержать стремление ребенка к проявлению своих природных и социально приобретенных способностей;

- принцип субъектности, означающий, что следует помочь ребенку стать субъектом своей жизнедеятельности, способствовать формированию его субъектного опыта;

- принцип включения ребенка в значимую деятельность. Воплощение данного принципа в образовательном процессе означает широкое использование игры, сказки, детского экспериментирования, позволяющих детям достигать успех в том или ином виде деятельности, стимулировать осуществление ребенком дальнейшей работы по самосовершенствованию и строительству собственного «я»;

- принцип сотрудничества, предусматривающий объединение целей детей и взрослых, общую деятельность и согласованность действий, общение и взаимопонимание, общую устремленность в достижении цели и взаимную поддержку. Данный принцип предусматривал также взаимопонимание педагогического работника и родителей, согласованность действий, и сотрудничество в развитии ребенка.

*Познавательная активность* детей проявляется в умении принимать от взрослого и создавать самостоятельно познавательную задачу, составлять план действий, отбирать средства и способы ее решения с использованием возможно более надежных приемов, производить определенные действия и операции, получать результаты и понимать необходимость их проверки [10, 20]. Ценность познавательной активности в том, что она дает ребенку возможность самому найти решение, подтверждение или опровержение собственных представлений.

В исследовании Л.С. Выготского наиболее важным компонентом целостной познавательной активности детей выступает *мышление* – самая высокая ступень познания ребенком окружающей действительности [2]. В

дошкольном возрасте мышление опирается на представления, а средствами решения мыслительных задач являются такие мыслительные операции, как анализ, синтез, сравнение, обобщение [ 6, 15].

Учебная программа дошкольного образования определяет задачи развития мышления детей старшего дошкольного возраста в процессе обучения физическим упражнениям:

- развивать умения действовать по собственному плану;
- перестраивать упражнение по образцу или словесному указанию взрослого;
- выполнять его в разных вариантах;
- вычленять ведущие фазы физического упражнения путем сравнения;
- замечать ошибки и исправлять их;
- оценивать движения, свои и товарищей [17].

Учитывая содержание выдвинутых задач, развитию познавательной активности детей в нашем исследовании способствовали мыслительные операции и интеллектуальные действия, включенные во все виды организованной двигательной деятельности детей. Операции анализа, сравнения, синтеза, нахождения сходства и различия в технике выполнения физических упражнений насыщали каждую форму работы по физическому воспитанию. С этой целью использовались двигательные задания, подвижные и дидактические игры физкультурной тематики, заставляющие ребенка наблюдать, вспоминать, сравнивать, находить выход из создавшейся двигательной ситуации. Так, операции анализа (мысленное разделение целого на части) и сравнения (установление сходства и различия) имели место при выполнении физического упражнения детьми, имеющими разный уровень физической подготовленности. Например, выполняя упражнение в метании мяча в цель и в даль, дети наиболее часто использовали способ метания «из-за спины через плечо». Воспитанники, имеющие высокий уровень физической подготовленности, упражнение выполняли с соблюдением всех основных требований техники движения: правая нога отставляется назад, туловище слегка поворачивается в сторону бросающей руки, правая рука, полусогнутая в локте, находится перед грудью. При замахе туловище слегка отклоняется назад, тяжесть тела переносится на отведенную назад ногу. При броске правая нога выпрямляется, тяжесть тела переносится на ногу, стоящую впереди, прямая рука с верху посылает мяч вперед. Воспитанники, имеющие низкий уровень физической подготовленности, метание выполняли не придерживаясь точно заданной формы движения, не умели точно принять необходимое исходное положение, не проявляли координированности и слаженности действий, способствующих дальности полета мяча.

При анализе выполнения упражнения детьми внимание обращалось на правильность выполнения метания сначала по отдельным его элементам (исходное положение, положение тела и его частей во время выполнения упражнения, траектория, направление движения, время его выполнения, скорость, точность движения), а затем движение оценивалось целиком. В сравнении выполняемых движений дети ориентировались на образец, который

в это время демонстрировался на слайде, действиям детей придавалась игровая форма. Так, в игре «Оцени меня!» играющие выстраивались в две шеренги на расстоянии 2 метров одна от другой. Одна шеренга называла упражнение, а другая его выполняла. Шеренга, назвавшая упражнение, контролировала правильность его выполнения и выделяла детей, которые успешно справлялись с заданием. Критерием анализа и сравнения выступал критерий результативности (дальность полета мяча и точность попадания в цель), позволяющий увидеть те параметры техники движений, которые являлись определяющими.

Операции сериации (умению мысленно располагать ряд элементов в убывающем или возрастающем порядке по какому-нибудь измерению, например, весу, размеру или объему) способствовали "интеллектуальные" упражнения и игры, включенные в содержание утренней гимнастики, подвижных игр и физических упражнений на прогулке. Они помогали детям устанавливать аналогию знакомого действия с незнакомым, проявлять самостоятельность мышления, добывать необходимую информацию, понимать ее и применять на практике. Например: на занятии детям предлагалось осуществить сортировку физкультурных пособий по размеру (длине, ширине, высоте); определить размер мяча для метания в даль и в цель; подобрать спортивный инвентарь для летних и зимних спортивных игр. Широко использовались «интеллектуальные» игровые упражнения, правила которых помогали детям осуществить отбор, «сортировку» собственных двигательных действий и условий их выполнения: ребенок набирал команду игроков и выстраивал их по росту, но действия производились по принципу «наоборот» - первым в колонне становился игрок низкого роста, а за ним выстраивались другие дети. Замыкал колонну ребенок высокого роста. В игре «Кто сделает меньше шагов?» дети перебежали на противоположную сторону физкультурной площадки до обозначенного чертой места. Шаги пытались делать как можно длиннее и считали их. По окончании бега сообщали экспериментатору, кто сколько шагов сделал и определяли победителя – того, у кого шагов оказалось меньше. Основной целью таких игр являлось содействие переходу к учебной задаче, формирующей логические приемы мышления.

Операция синтеза (мысленное соединение отдельных элементов, частей, признаков в единое целое) имела место в сюжетно-игровых физкультурных занятиях, когда детям нужно было дополнить двигательный игровой образ новыми элементами движений. Например, в игре «Повтори-ка!» один ребенок показывал движениями какого-либо зверя, например зайчика, а следующий ребенок повторял движения зайчика и от себя прибавлял новые двигательные элементы, уточняющие данный образ. И так каждый следующий ребенок, выполнив все показанные ранее элементы движения, прибавлял от себя еще один, новый. Это помогало детям узнать как составлено физическое упражнение и какие структурные части оно может иметь.

Развитию умения обобщать, объединять физические упражнения в группы, переходить от внешних элементов движения к обобщенным

способствовала деятельность, в которой существовала определенная иерархия задач различной степени трудности, причем результаты их достижения (успехи и неудачи) легко определялись самими детьми. На занятии детям предлагалось:

- создавать первоначальный образ двигательного действия, обобщив его по характерным признакам. Экспериментатор загадывал детям загадку, отгадку к которой нужно было показать конкретным действием или движением: «Пестрая крякушка, ловит лягушек, ходит вразвалочку, спотыкалочку» (утка), «Хвост пушистый, шерсть ярка, и коварна, и хитра, знают звери все в лесу ярко-рыжую... (лису)»;

- обобщить полученные двигательные навыки и перенести их в новую двигательно-игровую ситуацию. Этому способствовали подвижные игры, в которых присутствовала логическая операция обобщения. Например, в игре «Воздух, вода, земля, ветер» экспериментатор, подойдя к кому-либо из детей, говорил одно из четырех слов: «воздух», «вода», «земля», «ветер» – и считал до пяти. Ребенок за это время придумывал и показывал (в зависимости от слова, которое ему задано) птицу, морское животное, зверя или же кружился на месте (ветер).

Попутно с развитием мышления осуществлялось развитие и других познавательных процессов (память, внимание, восприятие). Так, произвольная память проявлялась в ситуациях, когда ребенок самостоятельно ставил цель: запомнить или вспомнить. Чтобы дети сохранили в памяти разучиваемое физическое упражнение (исходное положение, технические элементы, темп, направление движения), необходимо было использовать образ как средство развития произвольной памяти. Установлено, что ребенок запоминает образ предмета раньше, чем обозначающее предмет слово. Слово является дополнением к увиденному [2, 3].

В нашем исследовании это теоретическое положение эффективным оказалось в упражнениях, выполняемых с физкультурным инвентарем. Экспериментатор говорил: «Дети, посмотрите, у меня в руках веревка. Сегодня она «подскажет» вам упражнения, которые вы будете выполнять самостоятельно. То, что «делает» веревка будете выполнять и вы, а я буду называть эти упражнения. Начинаем! «Длинная, неживая веревка»: лежа на полу на животе (на спине), выпрямить руки вдоль туловища, ноги прямые вместе, замереть; «веревка-круг»: лежа на боку руками захватить носки ног»; «веревка-волна»: лежа на полу, тело выпрямлено, волнообразные движения всем туловищем.

В успешности запоминания физического упражнения значимую роль играла «эйдетическая память» детей (видение яркости, эмоциональной привлекательности действия, умения его представить, фантазировать). Проявлению «эйдетической памяти» способствовали яркие картинки, изображающие тот или иной вид физического упражнения. Своей красочностью они привлекали внимание ребенка, позволяли лучше запоминать новый материал. Включались картинки в дидактические игры, которые содержали дидактическую и игровую задачу [19]. Например, в

дидактической игре «Не ошибись!» детям необходимо было запомнить все физические упражнения, изображенные на большой игровой карте. Затем карта переворачивалась изображениями вниз и ребенку предлагалось вспомнить и назвать все упражнения, которые на ней были изображены, после чего описать технику выполнения одного из них. Когда дети справлялись с заданием - правила игры усложнялись: раздавались маленькие карточки с изображенными на карточках физическими упражнениями. Карточки выкладывались на столе в виде квадрата изображениями вверх. Ребенок в течение 1 минуты запоминал их расположение, затем отворачивался, а экспериментатор убирал одну карточку. Ребенку необходимо было назвать, какая карточка «исчезла» из квадрата. Количество убранных из квадрата карточек постепенно увеличивалось.

В дидактических играх хорошо проявлялась зависимость запоминания материала от его озвученности, «проговаривания» техники выполнения физического упражнения, вызывающих активность речи и мышления. Так, в дидактической игре «Узнай упражнение и расскажи о нем» экспериментатор раздавал играющим по одной большой игровой карте, на которых были изображены физические упражнения, выполняемые из разных исходных положений. Маленькие карточки с изображением физических упражнений, повторяющих упражнения, изображенные на большой карте, перемешивал и складывал на столе в стопку изображениями вниз. Затем экспериментатор брал из стопки по одной карточке и, показывая ее детям, спрашивал: «У кого на карте изображено упражнение, которое ребенок выполняет из исходного положения стоя?». Тот, у кого на большой карте изображено называемое упражнение, говорил: «У меня на карте мальчик выполняет упражнение из исходного положения стоя. Он стоит на носках, а прямые руки поднял вверх над головой». Если ответ верный, ребенок забирал карточку у экспериментатора и закрывал ею пустую клетку на своем игровом поле. После этого экспериментатор брал из стопки другую маленькую карточку, показывал ее детям, а они называли и описывали упражнение, которое на ней было изображено. Чем успешнее ребенок «озвучивал» картинку, тем лучше проявлялась его произвольная память.

Работа по развитию *свойств* внимания (концентрация, переключение) зависела от значимости для детей двигательного материала. Так, способность к концентрации внимания развивалась с помощью произвольного сосредоточения на зрительных и слуховых впечатлениях. Перед показом упражнения детям указывалось, за чем следует наблюдать, предлагалось заметить как можно больше деталей в технике физического упражнения. Это переводило внимание воспитанников с крупных деталей на мелкие, улучшало качество выполнения упражнения. Постепенно дети переходили к концентрации внимания на звуковых сигналах (удары в бубен, музыкальные звуки и т.п.). Под удары в бубен они маршировали, под хлопки в ладоши продвигались прыжками на двух ногах.

Большую роль играли способы действия с предметом, требующие концентрации внимания. Например, в игре с колечком произвольное

внимание детей удерживалось движением колечка по тонкой веревке, которая завязывалась и образовывала круг. Дети становились по кругу на расстоянии шага друг от друга и держались за веревку обеими руками. По сигналу педагога они незаметно передавали колечко из рук в руки. Колечко двигалось по веревке. Стоящий в середине круга ребенок следил за движением колечка и должен был заметить момент его передачи. Когда это ему удавалось сделать, называл имя ребенка, в руках которого оказывалось колечко. Успех ребенка поощрялся.

Попутно с концентрацией внимания тренировалась способность к его переключению. С этой целью использовались задания со сбивающим фактором, в которых детям предлагалось выполнить какое-либо действие и одновременно вводилась помеха, мешающая его выполнению. Так, выполняя ходьбу по скамейке, ребенок перемещал фокус своего внимания на мяч, который следует перешагнуть; подлезая под веревку, стремился не задеть подвешенный на ней колокольчик. Такие упражнения требовали постоянных вариаций, поэтому условия их выполнения на каждом занятии менялись: упражнения выполнялись на повышенной площади опоры, физкультурных снарядах, тренажерах.

Переключению внимания способствовала тренировка помехоустойчивости. Например, в игре «Три упражнения с цветными ленточками» играющим нужно было запомнить три упражнения, номер которых называл экспериментатор, а упражнение показывал. Затем начиналась игра – экспериментатор показывал одно упражнение, а называл номер другого. Игроки стремились выполнить то упражнение, которое соответствовало названному номеру, а не то, которое показывал экспериментатор. Такие игры помогали решить сразу несколько задач: развить внимания, а также другие познавательные процессы познавательной активности детей (мышление, восприятие).

При развитии *восприятия* (отражения предметов и явлений действительности) учитывались особенности ориентировки детей в пространстве. В дошкольном возрасте доминирует зрительное восприятие ребенком окружающего мира и себя в нем [6]. В нашем исследовании представления детей о направлениях пространства были связаны с собственным телом ребенка - «чувственной системой отсчета». Особое внимание уделялось различению правой и левой рук, правой и левой частей тела, для чего использовались общеразвивающие упражнения, имеющие ряд особенностей: точная дозировка, возможность применения в разнообразных вариантах и комбинациях. Постепенно вводилась словесная система отсчета по основным пространственным направлениям: направо-налево, вперед-назад, вверх-вниз. Этому способствовали подвижные игры, которые помогали детям выделять и фиксировать тот или иной вид пространственных отношений. Например, в игре «Хищник приближается» на игровой площадке произвольно размещались различные предметы (цветные кубы, флажки на подставках, кегли), дети становились в круг. Ребенок-хищник находился за кругом. На сигнал «Хищник приближается!» дети разбежались по игровой площадке и

свободно передвигались по ней некоторое время. На сигнал «Хищник слева!» - быстро выстраивались с левой стороны любого выбранного ими предмета. Хищник двигался по залу и называл имена детей, которые не смогли правильно определить указанную сторону предмета. Таким детям предлагалось выполнить «штрафное» упражнение, которое называлось «вверх-вниз». На слово «вверх» они выполняли любые действия руками вверху, на слово «вниз» - действия руками выполнялись внизу.

Включение в образовательный процесс упражнений и игровых заданий, способствующих развитию познавательной активности детей, перестраивало моторику ребенка, обеспечивало быстрое, осмысленное запоминание и воспроизведение двигательных действий, умение самостоятельно их выполнять, принимать двигательные решения, действовать в условиях меняющейся окружающей среды. Это благоприятно сказывалось на эмоциональном состоянии детей, являлось базисом устойчивого положительного психического развития ребенка.

Формирование *самооценки* (эмоционально-ценностного отношения ребенка к себе, умение посмотреть на себя со стороны) осуществлялось в процессе развития функции рефлексии, являющейся ведущей психической функцией детей 6-ти лет. Учеными установлено, что в старшем дошкольном возрасте самооценка характеризуется осмысленной ориентировкой и обобщением собственных переживаний, превращением из «Я» как целое в «Я» и как целое, и как множественное (ролевое). Дети осознают не только те качества, которые характеризуют их сегодня, но и потенциальное «Я», при этом большинство ориентируется на положительный образ себя в будущем [11]. Этот процесс вполне закономерен и его проявление в самооценке ребенка может служить показателем развития детской личности.

В нашем исследовании формирование самооценки осуществлялось на основе самоанализа детьми физических упражнений, выполняемых ими в организованной двигательной деятельности. Психологическим механизмом самооценки выступали два компонента: когнитивный и эмоциональный.

Когнитивный компонент был связан с теоретическим наполнением содержания организованной двигательной деятельности новой информацией, которую дети «пропускали через себя». На занятиях физической культурой они приобретали знания о том, как взаимодействует их организм и внешняя среда, как сохранить здоровье, правильно регулируя свою двигательную активность; получали знания о физических упражнениях (название, исходное положение, элементы техники); знакомились с правилами их выполнения (четко принимать различные исходные положения, выполнять упражнения с большой амплитудой, знать последовательность и уметь правильно выполнять технические элементы упражнения, выдерживать заданный ритм); узнавали о влиянии физических упражнений на организм человека (оздоровление организма); знакомились с понятием «здоровый человек» (узнавали о признаках здоровья и нездоровья), «примеряли» признаки здоровья к себе.

Эмоциональный компонент (или аффективный) формировался путем оценки ребенком своих достижений в организованной двигательной

деятельности, становлением умений соотнести результат выполнения физических упражнений с тем, который им предполагался. Основное внимание здесь обращалось на воспитание осознанного восприятия и выполнения детьми двигательных действий. С этой целью использовались задания, которые учили детей определять доступные и конкретные цели, активно стремиться к их достижению, выработывали уверенность в себе. Им предлагалось: выполнить упражнение по его названию; найти общее в схеме и рисунке, изображающих один и тот же вид физического упражнения; перестроить упражнение по образцу, словесному указанию экспериментатора; выполнить упражнение в разных вариантах; сравнить свои действия с прежними собственными результатами.

Особого внимания на этом этапе требовали дети, которые характеризовались низкой самооценкой. Таким детям производился замедленный показ упражнения, использовалась демонстрация сложных технических элементов в различных плоскостях, многократное повторение упражнения в процессе занятия. Играла роль и невербальная эмоциональная поддержка воспитанников: легкое прикосновение, одобряющие жесты, страховка. Это меняло характер проявляемой активности детей, у пессимистов исчезала скованность, развивалось умение справляться со своими страхами.

Достижением в формировании самооценки выступала саморегуляция ребенком собственной деятельности (контроль над своим поведением). Д.Б.Эльконин в качестве предпосылок саморегуляции поведения детей рассматривал умения ребенка, возникающие на основе произвольной регуляции действий: умение внимательно слушать говорящего и точно выполнять задания, предлагаемые в устной форме; умение ориентироваться на заданную систему требований; умение сознательно подчинять свои действия правилу, обобщенно определяющему способ действия; умение самостоятельно выполнять требуемое задание по зрительно воспринимаемому образцу [21].

На данные параметры развития произвольности поведения детей мы обращали внимание в нашем исследовании. Способствовали этому приемы работы, ориентирующие ребенка на предварительное обдумывание действий, контроль над ними, умение планировать свою деятельность, устранять ошибки. Такими приемами выступали:

- акцентированный показ физического упражнения с выделением контрольных точек самоконтроля;
- исполнение вариативных действий по образцу;
- обсуждение способов выполнения физического упражнения;
- создание ситуации планирования ребенком своей деятельности;
- проговаривание ведущих элементов упражнения и точек самоконтроля;
- оценка действий другого, а потом своих;
- выполнение упражнений в парах, тройках;
- взаимоконтроль детьми друг друга.

Направленность ребенка на собственные внутренние и внешние действия рождала способность управления собой, самооценивания себя.

Совершенствованию саморегуляции поведения способствовала поддержка проявлений самостоятельности ребенка в процессе открытия им новых знаний о физических упражнениях. Источником получения новых знаний выступали проблемно-двигательные ситуации, которые строились на свободном выборе движений детьми. Экспериментатор ставил перед детьми проблему, которую они решали самостоятельно. С этой целью воспитанникам предлагалось:

- показать физическое упражнение (движение) на тему, предложенную экспериментатором (в игре «Придумай фигуру!» дети выполняли упражнения, изображающие движения лыжника, футболиста, циркового артиста и др.);

- показать упражнение, которое можно выполнять только руками (хлопки, метание);

- показать упражнение, которое помогает туловищу быть гибким (наклоны, повороты);

- придумать к упражнению как можно больше его вариантов, т.е. упражнений, сходных с ним по различным техническим элементам (прыжковые упражнения: подскоки на двух и одной ноге; прыжки на двух ногах на месте и с продвижением вперед; прыжки в длину с места и с разбега);

- выполнить противоположное упражнение (наклоны вперед - наклоны назад; поворот налево – поворот направо; ходьба на месте – ходьба по прямой, прокатывание мяча – бросание мяча).

Увлеченность детей двигательной деятельностью, готовность проявлять оригинальность при принятии двигательных решений, находить новые варианты их выполнения открывали для детей их собственные возможности, позволяли формировать самооценку своих достижений.

Таким образом, эмоциональное благополучие детей - комплексный феномен, определяющий уверенность ребенка в себе, чувство защищенности, комфорта, положительного самоощущения. В дошкольном возрасте достижение эмоционального благополучия обеспечивается единством выделенных педагогических условий, которые реализуются в учреждениях дошкольного образования исходя из возможностей образовательной среды.

Двигательная деятельность в дошкольный период занимает одно из первых мест как в области физической жизни, так и в области психического развития ребенка. Включение в организованную двигательную деятельность комплекса мер, воздействующих на познавательную активность и положительную самооценку ребенка, препятствует развитию отрицательного эмоционального опыта, проявлению неудовлетворенных индивидуальных потребностей детей.

#### Список литературы

1. Абдульманова, Л. В. Культуросообразное пространство становления двигательных способностей детей / Л. В. Абдульманова // Опыт формирования движений детей старшего дошкольного возраста в ДОУ. – М.: Ламберт, 2012. – С. 134–140.

2. Выготский, Л. С. *Вопр. детской психологии* / Л. С. Выготский. – СПб. : Союз, 2004. – 224 с.
3. Галеева А. Р. Исследование уровня развития мыслительных операций у детей старшего дошкольного возраста / А. Р. Галеева, Л. В. Мамедова // *Международный журнал экспериментального образования*. – 2015. – № 12-2. – С. 187–188;
4. Герасимова, Е. Н. Основные направления психокоррекционной работы по преодолению эмоционального неблагополучия детей старшего дошкольного возраста / Е. Н. Герасимова, И. В. Фаустова // *Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика*. – 2009. – № 1. – С. 174–178.
5. Дворкин, А. С., Чернышенко, Ю. К. Возрастные особенности развития психических процессов детей 3-6 лет средствами физического воспитания / А. С. Дворкин, Ю. К. Чернышенко // *Физическая культура : воспитание, образование, тренировка*. – 1997. – №2. – С. 32–35.
6. Дьяченко, О. М. Психическое развитие дошкольника / О. М. Дьяченко, Т. В. Лаврентьева. – М. : Педагогика. – 1984. – 126 с.
7. Ежкова, Н. С. Эмоциональное развитие детей дошкольного возраста : учеб.-метод. пособие : в 2 ч. / Н. С. Ежкова. – М. : ВЛАДОС, 2010. – Ч. 1. – 91 с.
8. Кошелева, А. Д. Актуальные вопросы эмоционального развития дошкольников / А. Д. Кошелева // *Повышение эффективности воспитательно-образовательной работы в дошкольных учреждениях: сб. науч. тр.; отв. редактор Н.Н.Поддьяков, Л. А. Парамонова*. – М.: Акад. пед. наук СССР, 1998. – С. 62-70.
9. Кудрявцев, В. Т. Развивающая педагогика оздоровления / В. Т. Кудрявцев, Б. Б. Егоров. – М. : ЛИНКА-ПРЕСС, 2000 – 296 с.
10. Коломинский, Я.Л. Психическое развитие детей в норме и патологии / Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько, С.А. Игумнов. – СПб: Питер. – 2004. – 480 с.
11. Лисина, М. И. Психология самосознания у дошкольников / М. И. Лисина, А. И. Силвестру. Кишинев, 1983. 110 с.
12. Психологические особенности ориентации педагогов на личностную модель взаимодействия с детьми / В. Г. Маралов [и др.] / под ред. В.Г. Маралова. – М.: Академический Проект: Парадигма, 2005. – 288 с.
13. Поддьяков, Н. Н. Проблемы психического развития / Н. Н. Поддьяков // *Дошкольное воспитание*. – 2001. – № 9. – С. 68–75.
14. Правдов, М. А. Интеграция двигательной и познавательной деятельности детей на физкультурных занятиях в дошкольных образовательных учреждениях : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 / М. А. Правдов. – Шуя, 2003. – 419 л.
15. Рубинштейн, С. Л. Проблема общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Наука, 1973. – С. 134.

16. Степаненко, Н. М. Эмоциональное благополучие дошкольников и оптимальные пути его достижения / Н. М. Степаненко // Справочник педагога-психолога. – 2012. – № 2. – С. 18–23.

17. Учебная программа дошкольного образования образования / М-во образования Респ. Беларусь. – Минск: НИО; Аверсэв, 2019. – 479 с.

18. Филиппова, Г. Г. Эмоциональное благополучие ребёнка и его изучение в психологии / Г. Г. Филиппова // Детский практический психолог: программы и методические материалы: учеб. пособие для студентов высших пед. учебных заведений / под. ред. Шаграевой. О. А, Козловой. С. А. – М., 2001. – 356 с.

19. Шебеко, В. Н. Дидактическая игра физкультурной тематики как средство формирования мотивации двигательной активности детей / В. Н. Шебеко // Детский сад от А до Я. – 2015. – № 2. – С. 132–141.

20. Шестилетний ребенок в семье и учреждении образования: пособ. для педагогов учрежд. дошкольного образования / Е.А. Панько [и др]; под ред. Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько. – Минск: Нац. Ин-т образования, 2016. – 216 с.

21. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин; под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.