

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Тольяттинский государственный университет»

Гуманитарно-педагогический институт

(наименование института полностью)

Кафедра

«Педагогика и психология»

(наименование)

44.03.02 Психолого-педагогическое образование

(код и наименование направления подготовки / специальности)

Психология и педагогика дошкольного образования

(направленность (профиль) / специализация)

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА (БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА)

на тему Развитие у детей 7 года жизни представлений о целом и части посредством игр
Б.П. Никитина

Обучающийся

А.Д. Митяева

(Инициалы Фамилия)

(личная подпись)

Руководитель

канд. пед. наук, доцент О.А. Еник

(ученая степень (при наличии), ученое звание (при наличии), Инициалы Фамилия)

Тольятти 2024

Аннотация

Бакалаврская работа исследует процесс развития у детей 7 года жизни представлений о целом и части посредством игр Б.П. Никитина. Работа обращена на изучение влияния игровых методик в развитии представлений о целом и части у детей 7 года жизни. В процессе исследования используются различные игровые методики, позволяющие детям ориентироваться в функциональных зависимостях между целым и частью.

Цель: обосновать и апробировать развитие представлений у детей 7 года жизни представлений о целом и части посредством игр Б.П. Никитина.

В работе решаются задачи, связанные с анализом теоретико-методической литературы по данной проблеме; выявлении уровня развития представлений о целом и части; разработке и апробации содержания работы по данному направлению.

Работа имеет новизну, теоретическую и практическую значимость.

В работе представлен комплекс игр, направленный на развитие представлений о целом и части.

Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (26 наименований), 1 приложения. Для иллюстрации текста используется 6 таблиц, 4 рисунка. Объем работы – 64 страницы.

Оглавление

Введение.....	4
Глава 1 Теоретические аспекты развития представлений о целом и части у детей 7-го года жизни.....	8
1.1 Психологические особенности развития ребенка в возрасте 7 лет.....	8
1.2 Психологические аспекты восприятия целого и частей у детей.....	20
Глава 2 Практическое применение для развития представлений о целом и части у детей 7-го года жизни.....	39
2.1 Проведение первичной диагностики представлений о целом и части у детей.....	39
2.2 Содержание работы по развитию представлений о целом и части у детей 7-го года жизни посредством игр Б.П. Никитина.....	46
2.3 Проведение контрольной диагностики и анализ результатов реализации методики.....	54
Заключение.....	59
Список используемой литературы.....	61
Приложение А Состав экспериментальной группы.....	64

Введение

Развитие восприятия детей младшего дошкольного возраста является одним из важнейших направлений познавательного развития. Именно этот возраст наиболее благоприятен для совершенствования деятельности органов чувств, накопления представлений об окружающем мире, для сенсорного развития ребенка.

Сенсорное развитие ребенка – это развитие его восприятия и формирование представлений о внешних свойствах предметов: их форме, цвете, величине, положению в пространстве, а также запахе, вкусе. Сенсорное развитие, с одной стороны, составляет фундамент общего умственного развития ребенка, с другой стороны, имеет самостоятельное значение, так как полноценное восприятие необходимо и для успешного обучения ребенка в детском саду, школе и для многих видов деятельности.

С восприятия предметов и явлений окружающего мира начинается познание. Все другие формы познания запоминание, мышление, воображение, строятся на основе образов восприятия, являются результатом их переработки. Поэтому нормальное умственное развитие невозможно без опоры на полноценное восприятие. Развитие восприятия детей дошкольного возраста осуществляется в процессе сенсорного воспитания. Сенсорное воспитание означает целенаправленное совершенствование, развитие у детей сенсорных процессов.

Период дошкольного детства является периодом интенсивного сенсорного развития ребенка совершенствования его ориентировки во внешних свойствах и отношениях предметов и явлений. Вопросы сенсорного развития дошкольников исследовали многие педагоги и психологи: В.И. Аванесова, Т.Б. Башаева, Л.А. Венгер, А.В. Запорожец, Н.Н. Поддъяков.

Одним из эффективных средств развития восприятия являются дидактические игры. Исследованию вопросов использования дидактических игр в развитии восприятия детей посвящены научные труды многих

психологов и педагогов (Л.А. Венгер, С.Л. Новоселова, Э.Г. Пилюгина, А.И. Сорокина, А.П. Усова) Особое внимание уделяется вопросам профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования (Е.М. Голикова, В.В. Маркова, Л.В. Серых, Л.В. Чубенко, В. Яфаева). Следовательно, развитие восприятия детей младшего дошкольного возраста является актуальным направлением в образовательной работе педагогов ДООУ.

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы и научных исследований, посвященных сенсорному развитию дошкольников, позволил выделить противоречие между признанием периода дошкольного детства как наиболее благоприятного для развития представлений о целом и части и недостаточным вниманием к развитию профессиональной компетентности педагогов в данной области, несмотря на значимость указанного аспекта в педагогической практике.

Обозначенное противоречие обусловило актуальность проблемы исследования: необходимость оценки эффективности методики Б.П. Никитина для развития понимания концепций целого и его частей у детей 7-го года жизни через игровую деятельность.

Исходя из актуальности данной проблемы, сформулирована тема исследования: развитие у детей 7-го года жизни представлений о целом и части посредством игр Б.П. Никитина.

Цель исследования: обосновать и апробировать развитие представлений у детей 7 года жизни представлений о целом и части посредством игр Б.П. Никитина.

Объект исследования: процесс развития представлений у детей 7 года жизни представлений о целом и части.

Предметом данного исследования: развитие у детей 7-го года жизни представлений о целом и части посредством игр Б.П. Никитина.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что развитие у детей 7-го года жизни представлений о целом и части посредством игр Б.П. Никитина, возможно, если:

- разработать и реализовать комплекс игр на развитие представлений концепций целого и его частей;
- реализовать этапы работы с детьми с учетом логики освоения ими представлений о пространстве;
- осуществить индивидуальный подход к детям с учетом выявленных особенностей развития представлений о целом и частном у детей.

Для достижения цели были поставлены следующие задачи исследования:

- изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования;
- провести первичную диагностику уровня развития представлений о целом и части у детей до начала экспериментальной реализации методики Б.П. Никитина;
- апробировать содержание работы по развитию представлений о целом и части у детей 7 года жизни посредством игр Б.П. Никитина;
- провести контрольную диагностику для оценки изменений в представлениях о целом и части у детей после применения методики Б.П. Никитина и проанализировать её результаты.

Методы исследования:

- теоретический анализ научной и методической литературы;
- педагогический эксперимент;
- анализ продуктов деятельности;
- анкетирование;
- количественный и качественный анализ результатов исследования.

Экспериментальная база исследования: Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад общеразвивающего вида №51 «Чиполлино» города Тольятти. В исследовании приняли участие 10 детей, подготовительной к школе группы.

Научная новизна: исследование раскрывает эффективность методики Б.П. Никитина в обучении детей 7-го года жизни пониманию концепций

целого и части через игровую деятельность, предоставляя новые данные о влиянии игровых методов на когнитивное развитие в дошкольном возрасте.

Теоретическая значимость: работа расширяет теоретические знания о механизмах воздействия игровой деятельности на когнитивное и сенсорное развитие детей, уточняя и дополняя существующие теории воспитания и обучения.

Практическая значимость: результаты исследования могут быть применены в дошкольных образовательных учреждениях для оптимизации учебных программ и повышения профессиональной компетентности педагогов, способствуя более эффективному обучению и развитию детей.

Структура бакалаврской работы: работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (26 наименований). Текст работы содержит 6 таблиц, 4 рисунка. Общий объем работы – 64 страницы.

Глава 1 Теоретические аспекты развития представлений о целом и части у детей 7-го года жизни

1.1 Психологические особенности развития ребенка в возрасте 7 лет

Наиболее важным периодом развития человека с точки зрения его физического и функционального состояния общепризнано быть «дошкольным» этапом, плавно переходящим в «младший школьный» возраст, важным событием которого является включение в систему формального образования, особенно здесь выделяется старший дошкольный возраст, то есть 5–7 лет, когда и происходит непосредственно переход в новую среду – школы [4]. Признается также необходимость изучения психологических факторов готовности к школе, поскольку это определяется умственным развитием ребенка на более раннем этапе и влияет на его успеваемость в школе. Процесс созревания структурной и функциональной организации мозга может варьироваться от человека к человеку, что приводит к различным уровням производительности в сенсорных и интеллектуальных реакциях. Согласно исследованию Б.Р. Кадыровых, психологические, психофизиологические и социально-психологические основы субъективного мира ребенка начинают формироваться в возрасте 5–7 лет со сложными временными и половыми различиями [7].

Дети обычно переходят в начальную школу в возрасте 6–7 лет, соответственно, младший школьный возраст, как правило, ограничивают рамками от 7 до 10 или 11 лет. Начало учебы в школе влечет за собой существенные изменения в жизни ребенка, начиная с его повседневной жизни и заканчивая его социальным положением в группе сверстников и семье. В настоящее время основное внимание уделяется обучению, а получение знаний становится одним из главных приоритетов. Первоначально, дети могут преуспевать, руководствуясь их семейными отношениями, надеясь получить похвалу со стороны родителей, старших, в то время как другие могут

процветать в коллективной среде обучения, мотивируешь положительной оценкой со стороны одноклассников и педагогов. Личная мотивация играет решающую роль в академическом успехе, будь то желание получить хорошие оценки или одобрение учителей и родителей.

Интерес к обучению и приобретению знаний в личной картине мира учащихся формируется через чувство удовлетворения от собственных достижений. Это чувство еще больше усиливается одобрением и похвалой учителя, даже за самые маленькие успехи или достижения. Для детей младшего школьного возраста получение похвалы от их учителя приносит им чувство гордости и повышает их уверенность в себе. В начальных классах образовательная деятельность сосредоточена на стимулировании развития таких когнитивных процессов, как непосредственное понимание и восприятие окружающего мира. Ученики средних школ часто полны любопытства, поскольку они исследуют окружающее и открывают новые аспекты каждый день.

В возрасте с 7 до 10 лет у детей происходит активное развитие префронтальной коры головного мозга, которая играет ключевую роль в планировании и принятии решений. А также она отвечает за социальное поведение, так как осуществляет регулятивную функцию и помогает контролировать импульсивные реакции, планировать результаты деятельности и помогает осмыслить результаты своих действий. Также происходит значительное увеличение объема серого вещества, отвечающего за познание окружающего мира, развитие восприятия, внимания, обработку визуальной, удельной, сенсомоторной и других форм информации. Она же играет ключевую роль в развитии регулирования языковых навыков, тем самым, на младшем школьном возрасте, в районе 7–10 лет у детей происходит значительное развитие понимания причинно-следственных связей в окружающем мире, возрастает активность в учебной деятельности и общении. В этом возрасте ярко проявляется любознательность. [13, с. 19].

В этот период жизни у детей формируются и укрепляются нейронные связи, что способствует улучшению памяти, внимания и способности к обучению. Благодаря этому дети могут лучше запоминать информацию, уделять внимание интересующим их вопросам и быстрее учиться. Это приводит к повышению любопытства, поскольку дети чувствуют себя более компетентными в исследовании окружающего мира и стремятся расширить свои знания и навыки [14].

В младшем школьном возрасте происходит очень быстрое развитие височной доли головного мозга, которая прежде всего отвечает за регулирование речи, то есть понимание письменной и устной речи, а также умение её воспроизводить, и навыки мелкой моторики. Это отражается в быстром увеличении словарного запаса, формировании навыков составления сложноподчинённых предложений. Дети становятся способны выражать свои мысли, формируя представление о себе и окружающем мире. Они учатся понимать сложные речевые формулировки, которыми оперируют взрослые, и активно общаются вербально друг с другом. Это тесно связано с развитием любознательности и процессами обучения, так как у детей появляется больше возможностей для обмена информацией с другими детьми об окружающем мире и перенимания знаний, умений и навыков от педагогов и родителей. Развитие мозга ребёнка на уровне нейрофизиологии стимулирует и протекание процессов социализации и наоборот, социализация способствует развитию мозга [10, с. 90].

Для старшего дошкольного возраста характерен высокий уровень развития восприятия. Ребенок хорошо умеет различать разные цвета, формы, размеры, пространственное расположение объектов, точно их называть при вопросе взрослого касательно данного объекта. Уже умеют понимать разницу между цветами, между размерами объектов, могут выделять в так называемом объекте и соответственно классифицировать его к той или иной группе. Они умеют проявлять это на практике, то есть уже начинается формирование первичных навыков письма и чтения. Дети могут заниматься с раскрасками и

умеют окрашивать основные элементы предметов нужными цветами, но при этом процесс формирования восприятия на рубеже перехода в начальную школу из дошкольного учреждения продолжает находиться в процессе. Часто, например, маленькие дети совершают ошибки во время письма или чтения, путают схожие предметы. Выполняя упражнения на раскрашивание или рисование, могут упустить какие-либо детали в предмете при его изучении, либо путаются в отличительных признаках предмета. При этом, в этом возрасте восприятие тесно связано с эмоционально эффективной сферой, так как дети гораздо лучше воспринимают те объекты и явления окружающего мира, которые имеют для них эмоциональную окраску и отражают заинтересованность. В то время как произвольно направлять своё восприятие и внимание на нужные объекты удается ещё с трудом. К тому же восприятие связано с действиями, есть ребёнок гораздо лучше воспринимает те объекты, с которыми непосредственно взаимодействует через прикосновение и изучение изменений и так далее [20].

Одной из самых уникальных черт восприятия детей возраста 7 лет является его ограниченная дифференциация, приводящая к неточностям и ошибкам при восприятии похожих предметов. Это связано с тем, что их восприятие еще недостаточно развито, чтобы улавливать тонкие различия между объектами или явлениями. Эта малая дифференцированность восприятия может приводить к ошибкам и неточностям, например, при различении букв или чисел, которые выглядят схожими, таких как «b» и «d», или «6» и «9».

На этом этапе детям важно научиться правильно идентифицировать объекты. Задача ведь человечество создавало систему на протяжении тысячи лет цивилизационного и доцивилизационного развития. Существует бесконечное количество цветов, форм, звуков и так далее. Эти стандарты служат примерами основных качеств и свойств объектов, которые были установлены человеком на практике. Это работает следующим образом: если ребёнок в точности сможет идентифицировать объект, например, понимает,

что мяч имеет форму шара, сходство с яблоком, но при этом не такое идеальное, как мяч, и несовместимость объекта в рамках одной системы классификации, понимая, что кирпич имеет скорее форму куба, чем шара, их нельзя отождествлять. Здесь обучение ребёнка умению классифицировать объекты и сравнивать или отождествлять стоит учитывать вышеупомянутые особенности онтогенеза в данном возрасте, а именно, опору на практические действия. То есть, ребёнок гораздо лучше обучается в ходе практической деятельности, непосредственного взаимодействия с объектами изучения. Именно через практический опыт ребёнку лучше удаётся понять и усвоить особенности объекта в рамках школьного эксперимента, наблюдение, манипуляции с предметами в рамках игровой деятельности и так далее [15].

На этом этапе их развития детям важно научиться правильно идентифицировать объекты. Однако это умение не всегда легко приобрести. В мире природы существует бесконечное множество цветов, форм и звуков, и человечеству потребовались столетия, чтобы классифицировать их в сенсорные стандарты - системы, которые классифицируют цвета, формы и звуки. Эти стандарты служат примерами основных качеств и свойств объектов, которые были установлены человеком. Если ребенок может точно назвать цвет и форму предмета и соотнести его со стандартом, он может установить его идентичность (например, шар круглый), частичное сходство (например, яблоко также круглое, но не такое совершенное, как шар) и несовместимость (например, шар против куба) [15].

Существует ещё несколько возрастных особенностей, характерных для учащихся начальной школы, включая ограниченную способность к произвольному вниманию. Вместо этого, они полагаются на близкую мотивацию, чтобы направить свое случайное внимание. Однако, непроизвольное внимание гораздо сильнее в первые годы школьного обучения. Школьников легко привлечь к новым, неожиданным, ярким или интересным вещам без каких-либо сознательных усилий с их стороны.

В среднем, для ребёнка характерно умение контролировать своё произвольное внимание в течение 15–20 минут, то есть 20 минут является рубежом, после которого ребёнку уже крайне трудно продолжать концентрировать своё внимание на учебной задаче. Почему это стоит учитывать в организации образовательного процесса. Для педагога необходимо составление учебных задач таким образом, чтобы постепенно формировать у ребёнка навыки управления своим произвольным вниманием. Тем самым с одной стороны улучшая концентрацию, то есть уменьшая количество моментов отвлечения внимания с учебной задачи на какие-то посторонние раздражители, действия, объекты, а с другой стороны, постепенно увеличивая время, в течение которого ребёнок может продолжать концентрировать внимание на учебных задачах. Процесс формирования происходит постепенно. Здесь же нужно учитывать и ещё не сформировавшееся умение концентрации внимания в течение длительного времени. Поэтому урок стоит выстраивать таким образом, чтобы дать детям возможность периодически переключать внимание на другие формы деятельности, например, на игровые активности, физминутки или же на более простые учебные задачи [21].

Учителя должны воспитывать в своих учениках как непроизвольное, так и произвольное внимание. Хотя процесс обучения естественным образом способствует его развитию, учителя должны также предоставлять широкий спектр учебных материалов, представленных в интересной и увлекательной форме. Это может включать начало урока с чего-то неожиданного, использование вымышленных персонажей для введения концепции, включение интерактивных игр, или просто диверсификацию самого материала. Вызывая интерес и любопытство к рассматриваемому предмету, дети, скорее всего, будут сохранять свою направленность и систематически взаимодействовать с материалами [16].

У младших школьников наблюдается значительная индивидуальная вариабельность в способности к концентрации и продолжительности

внимания. Некоторые дети могут сосредоточиться на задании на более длительный период, в то время как другие испытывают трудности с поддержанием внимания даже на короткое время.

А.М. Руденко рассмотрел виды и свойства внимания, составил таблицу [10], из которой следует, что из уровней психической активности большое значение имеют произвольное и послепроизвольное внимание. Первое «является результатом сознательного сосредоточения на определенной информации, требует волевых усилий и, как правило, утомляет через 20 минут». А второе «вызывается через вхождение в деятельность и возникающий, в связи с этим интерес. В результате длительное время сохраняется целенаправленность, снимается напряжение, и человек не устает, хотя послепроизвольное внимание может длиться часами». Оно является самым эффективным и длительным

В первые годы обучения на память влияют возраст и уровень знаний. Вербально-логическому и семантическому запоминанию придается большее значение, помогая в развитии сознательного управления памятью и регуляции. Даже в первом классе ребенка знакомят с огромным количеством незнакомой ему информации, которую он должен принять, понять и усвоить. Это может быть ошеломляющим, особенно с учетом того, что образовательные мероприятия часто сильно отличаются от предыдущей основной формы игры ребенка. Для того чтобы адаптироваться к этой новой среде, полезно для ребенка иметь хорошо развитые сенсорные способности и сильную память, так как они являются важными инструментами для активного изучения окружающего мира [22].

В изучаемом периоде онтогенеза более заметными являются творческие и эмоциональные виды памяти. Это облегчает детям младшего школьного возраста запоминание визуальных материалов, таких как предметы и окружение, с которыми они взаимодействуют ежедневно. По сравнению с устным материалом визуальный материал более эффективно запоминается в этом возрасте. По мере поступления детей в начальную школу они также

имеют лучшую способность запоминать слова, которые представляют конкретные объекты, а не абстрактные понятия [8]. Абстрактный материал должен быть дополнен примерами, чтобы его хорошо запомнили. Кроме того, у детей этого возраста есть особая модель памяти, где они могут легко вспомнить отношения между отдельными явлениями. Для содействия их пониманию следует представлять иллюстрации, а не полагаться исключительно на текст, который не может быть логически обработан без визуализации.

Учащиеся первых классов, как правило, склонны полагаться на механическое запоминание через повторение, а не на формирование семантических связей. Они способны запомнить значительное количество материального слова в слово, не пытаясь резюмировать его своими словами. Это объясняется несколькими факторами. Во-первых, дети этого возраста имеют хорошо развитую способность к механическому запоминанию. Во-вторых, они, возможно, еще не понимают разницу между тем, чтобы вспомнить что-то точно или приблизительно, и поэтому борются с идентификацией основных и поддерживающих деталей. Кроме того, учащиеся в этих классах все еще развивают свои навыки чтения и могут с трудом справляться с использованием логических схем или организацией информации для последующего отзыва [9, с. 16].

У маленьких детей память в первую очередь произвольна. Это означает, что они помнят вещи, которые волнующие, яркие, громкие и движущиеся без особых усилий. Эти воспоминания легко вспоминаются без каких-либо сознательных усилий. Детская произвольная память имеет тенденцию хранить информацию из вещей, которые привлекают их внимание, таких как интересные события или сказки. По мере того, как они взрослеют, процессы памяти начинают меняться и становятся более преднамеренными и сознательно регулируемые. Для педагогов и родителей становится важным помочь детям научиться эффективно организовывать и управлять своей памятью [23].

Дети младшего школьного возраста обладают высокой степенью непроизвольного внимания, что позволяет им легко обращать внимание на яркие, новые или движущиеся объекты. Этот тип внимания способствует формированию непроизвольной памяти, когда информация запоминается без осознанного усилия. Непроизвольная память, в свою очередь, усиливает непроизвольное внимание, так как дети склонны обращать внимание на объекты или события, которые вызывают воспоминания или ассоциации. С возрастом и развитием, в процессе обучения и социализации, дети начинают постепенно осваивать навыки произвольного внимания. Это требует от них усилий для сосредоточения и поддержания внимания на объектах или задачах, которые могут быть менее яркими или непосредственно привлекательными. Развитие произвольного внимания имеет значительное влияние на память, так как позволяет более эффективно управлять процессами запоминания, выборочно фокусироваться на важной информации и усваивать ее сознательно. Это способствует переходу от преимущественно непроизвольной памяти к произвольной, когда ребенок начинает активно использовать различные стратегии для запоминания и воспроизведения информации.

Дети младшего школьного возраста обладают отличительной способностью создавать четкие и конкретные ментальные образы на основе того, что они видели в природе или на фотографиях. Однако для первоклассников или второклассников может быть сложным представить себе что-то без какой-либо поддержки со стороны осязаемых объектов или иллюстраций. Например, ребенок может с трудом представить себе «солдата» в руках без палки, представляющей винтовку в его руке. По мере того, как дети становятся старше, они становятся более искусными в создании образов, не полагаясь на внешние атрибуты, хотя они все еще пользуются ими. Дошкольники особенно склонны верить в творения своего воображения без вопросов, что может привести к трудностям в различии между реальностью и фантазией (обычно называемой «детской ложью»). С другой стороны,

старшеклассники, как правило, более критически относятся к своему воображению и понимают условности, связанные с игрой в выдумки [1].

Ребенок в возрасте 6-7 лет в состоянии воспринимать новые правила и требования, постепенно социализируется, адаптируется и сейчас он не только имеет свою точку зрения, но также начинает учитывать точки зрения других людей и может начать с ними сотрудничать. Ребенок в возрасте 6-7 умеет сосредотачиваться не только на деятельности, которой его увлекает, но и на той которая требует волевых усилий, особый интерес начинает вызывать игры по правилам, но он всё ещё легко отвлекается. Как правило дети в этом возрасте хотят выйти в школу, поскольку смена социальные роли, кажется привлекательной. Хотя полная готовность к школе формируется только к семи годам [24].

Ребенок очень сильно ориентирован на внешнюю ему, пока трудно составить мнение и он создаёт свой собственный образ из тех оценок, которые слышат в свой адрес. В этом возрасте у ребёнка активны познавательные интересы.

Остановимся на трёх основных тенденциях развития познавательных процессов шестилеток. Ребёнок уже запоминает не только то, что сам хочет, но и то, что нужно. Набирает обороты развитие мышления, и оно постепенно становится ведущим познавательным процессом. В старшем дошкольном возрасте начинает формироваться внутренний план действий. Дети учатся не только на практике.

В этом возрасте происходит переход в рамках кризиса 7 лет. Этот кризис завершает собой период дошкольного детства. Он не обязательно происходит ровно в 7 лет. Признаки его можно заметить и раньше, и позднее. В психологии развития он считается наиболее мягким, по сравнению с предыдущем кризисом 3 лет и следующим подростковым кризисом. Основной признак кризиса – это резкое изменение поведения, дети проявляют строптивость и непослушание, часто родители замечают, что во время кризиса ребенок начал отказываться выполнять даже самые привычные требования,

они говорят, что потеряли контроль над ребёнком и что никак не могут найти с ним общий язык. Очень часто у детей появляются страхи, страхи смерти своей, а могут быть и индивидуальные страхи. Детям более младшего возраста во время кризиса 7 лет. Мы также наблюдаем потерю интереса к игре, любимые игрушки оказываются заброшенными, ролевые игры, в которые дети с упоением играли в течение 4 лет, уже как-то перестают вызывать интерес.

Игровые действия сворачиваются, да сюжетно-ролевой игры для детей, которые совсем недавно представляли огромное удовольствие, такие как, проигрывание игровых ситуаций, например, в магазине или в кинотеатре, когда ребенок сходил, купил, поговорил и так далее. То дети 7 лет попросту пропускают все подробности. Кроме того, во время кризиса семи лет мы наблюдаем очень специфические для данного кризиса особенности. Ребёнок начинает кривляться, манерничать, строить из себя шута и кривляться, и дурачиться, и, если для детей младшего возраста это кажется смешным. Поведение ребёнка во время кризиса 7 лет чаще вызывает раздражение и даже осуждение. Лев Семёнович Выготский назвал кризис 7 лет кризисом детской непосредственности психологии, более распространено другое название. Ребёнок утрачивает детскую непосредственность своих поступков. То сейчас он начинает задумываться о том, а к чему же приведёт это моё действие, что мне за это будет. Так возникает произвольность деятельности и поведения. Ребёнок ещё очень эмоционален, но он уже способен сознательно управлять своим поведением. Он пытается вести себя по-взрослому, но ещё не умеет [5].

В автобиографической повести Л.Н. Толстого «Детство» так описывается отношение к фантазии десятилетнего мальчика и его старшего брата Володи: «Когда мы сели на землю и, воображая, что плывем на рыбную ловлю, изо всех сил начали грести, Володя сидел сложа руки и в позе, не имеющей ничего схожего с позой рыбака. Я заметил ему это; но он отвечал, что от того, что мы будем больше или меньше махать руками, мы ничего не выиграем и не проиграем и все же далеко не уедем. Я невольно согласился с ним. Когда, воображая, что я иду на охоту, с палкой на плече, я отправился в

лес, Володя лег на спину, закинул руки под голову и сказал мне, что будто и он ходил. Такие поступки и слова, охлаждая нас к игре, были крайне неприятны, тем более что нельзя было в душе не согласиться, что Володя поступает благоразумно. Я сам знаю, что из палки не только что убить птицу, да и выстрелить никак нельзя. Это игра. Коли так рассуждать, то и на стульях ездить нельзя. Ежели судить по-настоящему, то игры никакой не будет. А игры не будет, что же тогда остается?» Этот отрывок очень ярко характеризует, во-первых, особенности воображения ребенка младшего школьного возраста, прекрасно умеющего разграничивать нереальное и действительное, и, во-вторых, показывает разницу в отношении к образам фантазии десятилетнего ребенка и подростка [25].

Воображение ребенка в первую очередь основано на подражании. Через свои фантазии и игры ребенок пытается воссоздать то, что он видел или слышал, копируя то, что было замечено. Этот тип воображения играет решающую роль в процессе обучения, поскольку он позволяет лучше понимать и применять учебный материал. Обучение также помогает культивировать и развивать это творческое воображение. По мере того, как ребенок растет, его воображение все больше переплетается с жизненным опытом и больше не остается пассивным процессом праздных мечтаний. Вместо этого она служит мотивацией для действий и творчества. Образы и мысли, сформировавшиеся в сознании ребенка, часто переводятся в осязаемые предметы, такие как рисунки, игрушки или ремесла, которые требуют усилий для создания.

Под влиянием обучения происходит постепенный переход от познания внешней стороны явлений к познанию их сущности. Мышление начинает отражать существенные свойства и признаки предметов и явлений, что даёт возможность делать первые обобщения, первые выводы, проводить первые аналогии, строить элементарные умозаключения. На этой основе у ребёнка постепенно начинают формироваться элементарные научные понятия.

Младший школьный возраст – возраст достаточно заметного формирования личности. Для него характерны новые отношения со взрослыми и сверстниками, включение в целую систему коллективов, включение в новый вид деятельности – учение, которое предъявляет ряд серьёзных требований к ученику.

1.2 Психологические аспекты восприятия целого и частей у детей

Восприятие является фундаментальным когнитивным процессом интерпретации реальности, ее объектов и явлений через органы чувств. Она служит основой для мышления и практических действий как взрослых, так и детей. Восприятие формирует наше понимание мира и нашего места в обществе, влияя на наши отношения с другими. Его следует рассматривать как интеллектуальный процесс, в рамках которого активно изыскиваются необходимые характеристики для создания ментального представления субъекта.

Синтез ощущений, различных раздражений – в совокупность есть восприятие, но на одних ощущениях восприятие не заканчивается. Однако, если говорим о том, что восприятие – это синтез комплекса, то этот синтез может быть мультимодальным, может быть модальным. Синтез может происходить в какой-то одной модальности, например, в зрительной, допустим, когда человек заходит в лес, мы не говорим, что он воспринимает лес только тем, что слышит, запах, допустим, хвойных деревьев или слышит, как поют птицы. Он воспринимает эту картинку целостно, одновременно включены сразу несколько различных видов ощущений. Он видит то, что происходит вокруг, он слышит какие-то звуки и одновременно их может быть несколько, наш организм лес, на деревьях пение птиц. Возможно, где-то там в траве кто-то пробежался. Также сразу можно услышать запах этих же хвойных деревьев. Если мы говорим про хвойный лес, если не хвойные и складывается сразу в одно единое целостное восприятие. Однако несмотря на то, что

ощущение являются таким возникновением восприятия, человека, самовосприятие не заканчивается как психический процесс, потому что он включает в себя ещё и предыдущий опыт человека [13, с. 50-51].

Мы смотрим на различные, какие-то жизненные ситуации, явления, предметы, через призму собственного опыта, включая также включается сюда и память, потому что опыт включает и память. Для того чтобы что-то с чем-то организму, да, необходимо произвести сложную аналитически синтетическую работу, для того чтобы всё это сопоставить. И есть вот этот огромный комплекс информации, который также ещё включает в себя в восприятие внимание, человеку необходимо направить своё внимание на то, что он видит, слышит и так далее, или на целостную картинку. Включить соответственно с вниманием идёт желание видеть или услышать, или осознать всю вот эту ситуацию, которая происходит. И вот этот весь целый огромный спектр сложных психических процессов вместе с собой, это как раз всё вместе возможность о предмете какое-то явление - это уже получается. Одна из таких основных, одной из таких основных функциональных различий между ощущением и восприятием и какая же физиологическая основа восприятия. Ощущение есть анализаторы, расторжение при помощи анализаторов человек, нервным волокнам в сенсорную кору головного мозга и таким образом там формируются наши ощущения [25].

Исследования в области восприятия цвета у детей демонстрируют, что процессы узнавания и применения сенсорных стандартов, несмотря на их кажущуюся неразрывность, на деле могут функционировать отдельно. Примером этому служит обучение детей распознаванию цветов: когда они уже знакомы с базовыми цветами спектра и их оттенками, фокусировка на упражнениях с использованием ограниченного набора цветовых образцов для сравнения их характеристик с установленными стандартами значительно улучшает их способность точно оценивать цвета. Это указывает на то, что изначально кажущийся единым процесс освоения перцептивных действий

фактически включает в себя отдельные элементы, способные самостоятельно влиять на обучение и совершенствование восприятия [13, с. 55].

Исследования выявили, что дети, достигшие определённого уровня осознания форм, могут значительно улучшить своё восприятие физических объектов, просто знакомясь с геометрическими фигурами, без необходимости дополнительного специализированного обучения для применения этих знаний. Эксперименты, в основном, касались наблюдения за тем, как дети воспринимают размер, форму и цвет объектов, и привели к получению данных, касающихся также их способности воспринимать пространственные отношения.

Перцептивная система функционирует нелинейно в силу воздействия на неё различных количественных и качественных стимулов. Сенсорные сигналы поставляют данные, выбор перцептивной системы задает последовательность действий компонентов восприятия, обуславливая тем характеристики новообразований. В отологическом плане «целое» не сводится к сумме его частей – восприятие одних и тех же элементов, включенных в разные контексты, – вариативно. Нелинейность процесса восприятия имеет методологическое значение для данного исследования, поскольку позволяет с позиций информационно-синергетического и индивидуально-личностного подходов выстраивать учебно-воспитательный процесс по развитию данного качества у детей младшего школьного возраста.

Как культурно-исторический опыт, целостное восприятие произведений искусства требует определенных условий развития, в том числе и педагогических. В этих целях В.Б. Войнов рекомендовал в обучении непосредственное «общение» (восприятие) с художественным произведением, выстраивая данный процесс с опорой на осмысленность и естественные ступени восприятия: от первичного эмоционально-образного переживания к последующему информационно-логическому познанию (инструменту структурирования и выявления уже прочувствованного художественного образа) [4].

Ввиду наличия всех необходимых предпосылок возраст от 6 до 10 лет психологи определяют как наиболее сензитивный период для развития целостного восприятия. Не способность младшего школьника к абстрагированию, проявляющаяся в отсутствии умения рассматривать действительность отдельно от наличествующих в ней объектов, позволяет ему свободно воспринимать мир в единстве с собственными переживаниями, не выделяя и не противопоставляя себя окружающему миру. Недостаточное развитие абстрактно-логического мышления обуславливает высокий уровень свободы в данном возрасте, нестандартности и глубины в выстраивании ассоциативных связей в процессе восприятия и толкования действительности. Дети данного возраста обладают «внутренней страстностью»), повышенной эмоциональной отзывчивостью, что позволяет их переживаниям быть «звучными», различимыми и легкими для определения. Наличие способностей осмысливать и обобщать свои переживания свидетельствует о готовности к осознанию и анализу источника своих переживаний, что, безусловно, выступает важным показателем к развитию целостного восприятия. С возрастом вышеуказанные свойства психики человека ослабевают.

Согласно П.В. Сабанину, процесс восприятия происходит в несколько этапов. В рамках первого происходит выявление сигналов из общего потока информации, поступающей в органы чувств. В рамках следующего этапа происходит отождествление с объектом, её передающим, то есть информация, поступающая в орган чувств, отождествляется с раздражителем. Происходит поиск в памяти информации на основе прожитого опыта о том, встречался ли схожий объект. В результате происходит сопоставление информации из памяти с объектом, непосредственно в данный момент воздействующим на наше восприятие. На заключительном этапе происходит выделение объекта, который либо подтверждает, либо опровергает первоначальное восприятие. В случае опровержения мы возвращаемся на предыдущий этап и сравниваем с другими схожими объектами, пытаясь отнести новый объект к уже воспринятым, дабы их отождествить. [11].

В психологии восприятие классифицируется на несколько видов в зависимости от сложности процессов, участвующих в интерпретации и осмыслении информации, поступающей от органов чувств. В этой классификации выделяют простые, сложные и специальные виды восприятия [19]. Каждый из этих видов играет важную роль в нашем взаимодействии с окружающим миром и обладает своими уникальными характеристиками.

В зависимости от сложности виды восприятия делятся на группы: простые, которые характеризуются непосредственным взаимодействием с органами чувств. К таким видам восприятия относятся восприятие света, запаха, вкуса, осязания, звука, температуры объекта и так далее. Это непосредственное взаимодействие с одним из органов чувств. Данные виды восприятия не требуют сложной обработки со стороны мозга и являются фундаментальными для ориентации в пространстве, ощущения себя в пространстве, взаимодействия с объектами окружающего мира и так далее. Примерами таких восприятий могут быть узнавание цвета объекта, ощущение вкуса еды, ощущение положения своего тела в пространстве, ощущение тепла при касании к тёплому объекту и так далее.

Такие виды восприятия являются строительными блоками для построения более сложных структур, которые уже обозначаются как сложные виды восприятия. Они требуют интеграции информации, поступающей от разных органов чувств, и обработки на более высоком уровне. Это восприятие пространства, движения себя и движения объектов, отношений между объектами в окружающем мире и своего положения касательно объектов. Благодаря данному виду восприятия мы узнаём лица знакомых, воспринимаем эмоции других людей, можем понимать язык вербального и невербального общения, ощущаем своё перемещение в пространстве, а не только положение своего тела в момент времени. Благодаря таким восприятиям мы можем управлять автотранспортным средством, вести беседу, заниматься спортом, игрой и так далее.

Специальные виды восприятия относятся к более узкоспециализированным и часто культурно обусловленным способам восприятия, которые развиваются в результате обучения и опыта. К этой категории можно отнести восприятие музыки, искусства, литературы и других видов человеческой культуры. Также сюда относится восприятие символов и знаков, например, чтение и понимание математических и научных символов. Специальные виды восприятия требуют определенных знаний и навыков для их интерпретации и могут значительно различаться в зависимости от культурного и индивидуального опыта человека [19].

Когда дело доходит до восприятия пространства, мы также воспринимаем форму, объем, глубину и величину объектов. Наше восприятие размера и формы объекта зависит от зрительных, мышечных и тактильных ощущений, работающих вместе. Объемное восприятие облегчается бинокулярным зрением (с использованием обоих глаз), что также помогает нам судить о глубине и расстоянии от объектов.

Стоит отметить, что все виды восприятия постоянно взаимодействуют друг с другом, благодаря чему и формируется человеческая культура. Тем самым мы можем воспринимать объекты на базовом, простом уровне, так и на более глубоком.

Восприятие не является врожденным, а формируется через опыт. С точки зрения физиологии, данный психический процесс связан с развитием условных рефлексов. Эти рефлексы контролируют наши органы чувств, тем самым мы непроизвольно концентрируемся на ярких раздражителях, которые потенциально воспринимаются нашим мозгом как возможная опасность. Это могут быть вспышки света, громкие звуки, резкие запахи и так далее.

Также процессы взаимосвязаны с рефлексами и функционированием процессов нашего организма такими как цикл сна и бодрствования, регулирование сердцебиения, дыхания, метаболизма и так далее. При этом здесь стоит отметить, что с восприятием тесно связаны эмоциональные процессы и наша двигательная активность. Так, например, при включении в

какие-либо формы деятельности, требующие большого количества действий, которые вызывают у нас сильный эмоциональный отклик, нам кажется, что время происходит быстрее, часы пролетают незаметно. При этом это отражается и на физиологическом уровне, так как увеличивается количество гормонов, которые производит организм, увеличивается скорость метаболизма и, как нам кажется, мы находимся в быстром текущем времени. А с другой стороны, в моменты времени, когда мы расслаблены, метаболизм замедляется, и нам кажется, что время тянется более медленно.

Восприятие имеет несколько ключевых свойств: значение, общность, целостность, постоянство и объем. Наша способность понимать и понимать восприятие обусловлена нашими когнитивными процессами. Каждая вещь, которую мы воспринимаем, фильтруется через наши индивидуальные знания и опыт, позволяя нам включать новую информацию в наше существующее понимание. Количество восприятия, с которым можно справиться сразу, определяется их системой понятий. При просмотре неполных рисунков важность смысла и общности в восприятии становится еще более очевидной.

Единство восприятия необходимо в процессе восприятия, поскольку оно объединяет все отдельные элементы в единое целое. Что действительно важно в этом процессе, так это не просто близость этих элементов друг к другу, а их связь как части более крупного объекта.

Постоянство восприятия относится к способности поддерживать точное изображение наблюдаемого объекта, несмотря на любые изменения в условиях восприятия. Этот феномен чаще всего наблюдается в цвете, форме и восприятии размера.

Также восприятие человека характеризуется двумя направлениями: произвольным и произвольным. Начнём с произвольного. Данная форма восприятия не зависит от волевых усилий человека и, как правило, направляется на тот или иной объект в зависимости от его характеристик, в виде яркости, громкости, резкости, то есть оно связано с условными рефлексами, а также с эмоциональным включением человека. Ведь если

какой-то объект эмоционально приятен, интересен, то восприятие произвольно будет направляться в его сторону. Произвольное же восприятие контролируется сознанием человека, его волевыми усилиями, и оно направляется от принятия решения человека. Здесь стоит отметить, что последнее развивается в течение всего процесса онтогенеза, то есть для детей характерно произвольное восприятие, которое в дальнейшем будет постепенно сменяться произвольным, но не исчезнет полностью на протяжении всей человеческой жизни. В дальнейшем оба восприятия будут взаимодействовать и изменять друг друга в зависимости от ситуации. Также интересный аспект нашего восприятия – это отношение между целым и его частями. Каждый объект, который многогранный, с имеющими характеристиками, качества, свойства, признаки, и так как мы воспринимаем его в целом, мы также принимаем во внимание отдельные компоненты. Эти два элемента взаимосвязаны, так как то, как мы воспринимаем что-то целиком, зависит от того, какие свойства, признаки мы выделим, и в то же время, наше восприятие отдельных частей сильно зависит от того, как мы воспринимаем объект целиком. Данный феномен активно изучался в XX веке в рамках гештальтпсихологии [17, с. 93].

У человеческого восприятия есть пределы. Мы не анализируем каждый аспект того, что видим, а формируем общее понимание, основанное на наиболее важных характеристиках. Например, встречая кого-то нового, мы не создаем подробное описание их внешности («серые глаза... косоглазие... вогнутый подбородок...»). Вместо этого мы фокусируемся на ключевых особенностях, которые выделяются для нас.

Восприятие целого объекта и его отдельных частей может меняться по мере того, как человек становится ближе к объекту. Кроме того, индивидуальные различия между наблюдателями также могут влиять на это восприятие. На начальном этапе восприятия чего-либо большинство людей, как правило, концентрируются на общем впечатлении, а не на отдельных компонентах или деталях. Однако некоторые люди могут испытывать

противоположный эффект, когда они замечают и различают отдельные части предмета, прежде чем увидеть его в целом.

Приняв во внимание индивидуальные различия, наблюдатель переходит ко второй стадии восприятия. Первоначально общая форма объекта может восприниматься без четких различий его отдельных частей, но со временем и с опытом части становятся более различимыми. В качестве альтернативы, если первоначально были замечены только определенные части объекта, происходит переход к восприятию всего объекта в целом. В конечном счете в обоих случаях становится возможным четко воспринимать целое и различать каждую отдельную часть. На это восприятие влияют различные факторы, такие как личный опыт, текущее психическое состояние и отношение к объекту. Например, стоматолог может уделить особое внимание зубам своих пациентов, а портной – их одежде. Человек, который устал, может воспринимать объекты более поверхностно, в то время как кто-то в состоянии опьянения может видеть друзей или знакомых так же близко, как они на самом деле.

Восприятие человека сложное, поскольку часть целого часто отличается от воспринимаемой формы в целом. Например, одна и та же музыкальная нота может звучать по-разному в различных мелодиях, и добавление новых деталей к фигуре меняет ее общий вид. Аналогичным образом, контекст, в котором объект рассматривается, может изменить его восприятие наблюдателем. В этом отношении влияние целого на восприятие той или иной части проявляется через взаимодействие между различными компонентами, причем один элемент потенциально оказывает доминирующее влияние на то, как рассматриваются остальные компоненты (как это объясняется теорией гештальта).

Когда дело доходит до визуального восприятия, изображения можно классифицировать как первичные или вторичные. Первичные изображения относятся к тому, что человек видит в реальности, в то время как вторичные изображения охватывают воспоминания и представления, связанные с

прошлым и будущим. Эти два типа изображений дополняют друг друга при выполнении когнитивных функций. В первичном восприятии индивид находится в прямом контакте с реальностью, в то время как представления, хранящиеся в памяти, строятся на основе воспринимаемой информации. Таким образом, существует корреляция между случайными элементами и общими узорами внутри этих представлений [1].

Восприятие является важным аспектом целостности, при этом ключевыми компонентами являются существенность и преемственность мира. Различие между восприятием и представлением заключается в том, как отражены их соответствующие пространства. Мышечные движения, такие как глаза и руки, способствуют пространственному восприятию. По словам И.М. Сеченова, глаз отвечает за определение расстояния, направления, рельефа и других пространственных свойств реальности путем тушения углов [12, с. 64]. При восприятии пространства субъект интерпретирует его как конкретную глубину через сочетание связи, непрерывности и метричности в каждый момент. С другой стороны, представления характеризуются текучестью, нестабильностью и фрагментацией из-за их абстрактной природы. Несмотря на наличие собственной интегрированной структуры, представления могут также иметь «туманные зоны», которые не передают пространственных связей или глубины.

Л.М. Веккер утверждает, что фрагментация представлений является отрицательным аналогом когезивности воспринимаемых изображений. Это означает, что уровень адекватности восприятия и представления не является одинаковым. Первичные изображения могут запечатлеть только некоторые аспекты объективной реальности, а вторичные изображения - другие. Однако это также означает, что, хотя восприятия могут быть ограничены по своему охвату конкретным углом зрения, представления могут давать панорамное представление о мире при отсутствии согласованности и конкретности. По существу, представления могут обеспечить более полное и точное воспроизведение пространственно-временной структуры объекта по

сравнению с перцепционными изображениями. Представления выступают в качестве переходной связи между немедленной адекватностью и опосредованной (семантической) адекватностью, позволяя приспособливаться к реальному миру в определенном диапазоне изменчивости и мобильности [3, с. 40]. Важно отметить, что как приближение к объективной истине, так и отклонение от реальности могут привести к адекватным формам размышлений.

И.М. Сеченов отмечал, что ценность восприятия заключается в максимальной приближенности к индивидуально-конкретному облику предметов (конкретному ракурсу в перспективе), а ценность представлений – в освобождении от единичного и случайного. Он пишет: «Многие люди видали... стулья, притом такой разнообразной формы и с таких различных точек зрения..., что, если бы представление было простым слиянием полученных в отдельности перспективных образов, результатом могла бы быть только невообразимая путаница. А между тем, «стул состоит из горизонтального сиденья, четырех отвесных ножек под сиденьем и вертикальной спинки позади и сверху от сиденья» [12, с. 80]

Исследования в области детской психологии и развития, в том числе работы Жана Пиаже, подробно исследуют, как дети развивают восприятие и когнитивные навыки на разных этапах своего развития. Дошкольный и младший школьный возраст являются критическими периодами для развития восприятия, в течение которых дети переходят от более глобального к более дифференцированному восприятию мира.

До младшего школьного возраста восприятие характеризуется как преимущественно глобальное, то есть дети лучше воспринимают объекты в целом, не замечая и не имея места анализ внутренних взаимосвязей. Это обуславливается особенностями протекания онтогенеза, так как дети в этом возрасте более склонны воспринимать мир интуитивно и эмоционально, чем логически или аналитически. Перцептивные навыки ещё не настолько развиты, чтобы воспринимать сложную информацию и уметь чётко замечать

характерные признаки того или иного объекта. Чтобы в дальнейшем его классифицировать и отнести к какой-то группе [2].

С вступлением в начальную школу начинается переход от глобального восприятия к более дифференцированному. Дети начинают обращать внимание на отдельные части объектов и учатся анализировать их взаимосвязи. Этот процесс не происходит мгновенно и требует времени, а также поддержки со стороны взрослых в форме обучения и практики.

В этом возрасте восприятие все еще остается в значительной степени произвольным, что означает, что дети лучше всего учатся и запоминают информацию, когда она представлена в интересной, вовлекающей форме, способной привлечь их внимание без осознанных усилий. Навыки анализа и интерпретации визуальных и других видов информации продолжают развиваться по мере того, как дети становятся старше и получают больше образовательного опыта.

В виду вышеизложенных особенностей развития ребёнка в младшем школьном возрасте. Увеличение нагрузки в первом и втором классе часто приводит к ошибкам во время выполнения учебного задания из-за неумения точно различать и интерпретировать визуальную информацию. Это может проявляться в ошибках при письме и чтении, когда дети путают визуально схожие цифры и буквы, либо же зеркально отображают различные элементы в процессе письма и рисования. Такие ошибки указывают на начальный уровень формирования дифференциации восприятия. Но в большинстве развития психики дети быстро учатся навыкам аналитического мышления, развивают внимание и восприятие, и учатся чётко различать тот или иной объект, быстро его идентифицировать и тем самым успешно выполнять учебные задачи. Это происходит за счёт того, что дети учатся уже воспринимать объекты и предметы не целиком, а подмечать какие-то тонкие характеристики, малозначительные, соотносить объект с уже ранее изученными. Но для уровня развития необходима постоянная практика.

Нужно много времени уделять работе с текстом, с речью, с визуальными изображениями, тем самым постоянно совершенствуя навыки. И делать это необходимо в балансе, то есть не редкий случай высокого уровня выполнения задач, связанных там испытывает большие трудности с рисованием и изображениями. Это же утверждение справедливо и в обратную сторону. Поэтому для педагога здесь необходимо уметь соблюсти баланс, так как различные виды восприятия тесно взаимосвязаны, и при нарушении баланса, когда один из видов восприятия становится более развитым, чем другие, происходит в целом ухудшение процесса обучения и соответственно на дальнейшее развитие ребёнка не является благоприятным.

В начальной школе восприятие детей тесно переплетается с их эмоциональным миром. Это время, когда дети начинают активно исследовать мир вокруг себя, и их восприятие значительно формируется тем, что вызывает у них эмоциональный отклик. Эмоции играют ключевую роль в том, как дети выбирают и фокусируют свое внимание, делая акцент на тех аспектах реальности, которые вызывают у них интерес или чувственное восприятие, даже если эти аспекты могут показаться взрослым незначительными или несущественными.

Этот процесс отражает глубокую интеграцию восприятия и эмоций, которая влияет на способность детей к обучению и их взаимодействие с учебным материалом. Например, при рассмотрении сюжетных картин дети могут быть склонны не просто перечислять или описывать изображенные предметы, но и придавать им личное значение, интерпретировать сюжет через призму своих чувств и опыта. Эта тенденция к эмоционально окрашенному восприятию и интерпретации является важным аспектом развития восприятия в младшем школьном возрасте.

А так как для процесса восприятия характерна тесная связь с эмоциональным миром, причём это справедливо для любого возраста человека, так как в любом случае тот объект, та информация, которая будет распознана нашей нервной системой как потенциально опасная, она вызовет

эмоцию страха и, соответственно, человек непроизвольно направит своё восприятие в сторону данного объекта. Это же справедливо не только для таких негативных эмоций, как страх, но и для положительных эмоций, таких как радость. Но взрослый человек уже умеет находить какой-то баланс и может заставить себя волевым усилием перенаправить направление своего восприятия. То ребёнок, который учится в первом классе, ещё не обладает такими навыками, и скорее всего ему будет тяжело перенаправлять своё восприятие. Он будет концентрироваться на тех объектах, которые имеют для него непосредственную значимость. С одной стороны, это создаёт трудность для педагога как организатора учебного процесса, так как ему приходится постоянно какими-то способами вовлекать детей в учебный процесс.

Осознание этого аспекта позволяет учителям эффективнее вовлекать детей в учебный процесс, используя методы, которые стимулируют их интерес и эмоциональное вовлечение. Путем направленного наблюдения и ориентирования на различные свойства объектов, учитель может способствовать развитию у детей способности более осмысленно воспринимать и анализировать учебный материал, а также лучше ориентироваться в окружающем мире. Это включает в себя формирование у детей умения сосредотачиваться на заданной задаче и произвольно управлять своим вниманием и восприятием.

Таким образом, в начальной школе происходит переход от преимущественно непроизвольного, эмоционально окрашенного восприятия к более произвольному и целенаправленному наблюдению. Этот процесс не только способствует лучшему освоению учебного материала, но и является ключевым элементом когнитивного и эмоционального развития ребенка, подготавливая его к более сложным задачам восприятия и обработки информации в будущем.

Борис Павлович Никитин (21 января 1916 - 30 января 1999) – советский и российский педагог, один из основоположников методики раннего развития, педагогики сотрудничества.

Б.П. и Л.А Никитины создали уникальные, познавательные игры для своих детей, которые тщательно создавали сами авторы, вместе с другими страстными родителями. Эти игры приобрели популярность и в конечном итоге были выпущены в Германии и Японии. В Японии для дальнейшего продвижения игр были созданы никитинские детские сады и общества. В России эти интеллектуальные игры стали неотъемлемой частью семейной жизни и даже стали частью раннего образования в детских садах и школах.

В Советском Союзе и России были как сторонники, так и противники, первые восхищались новаторским подходом к развитию детей, вторые его критиковали. В СССР шестидесятые годы, когда Борис и Лена написали свою первую книгу о своих семерых детях. Их книги издавались огромными тиражами не только в СССР, но и за рубежом. Об этой семье много говорили и много писали, советские родители знали об их методике. Никитины делали основной акцент на раннее развитие, начиная с двухлетнего возраста. Никитин учил своих детей читать, писать, считать в уме. Стены в их доме были увешаны различными географическими картами. Кроме того, Борис разработал много развивающих игрушек, которые используют в обучении сегодня многие педагоги и родители. В 13-14 лет дети Никитиных уже заканчивали школу. Особое внимание уделяли физическому развитию. В доме было много самодельных тренажеров. Любой вкус и возраст, проветривание на улице, даже зимой. Больше полвека прошло с тех пор, дети Никитиных давно стали взрослыми. Сейчас воспитывают своих детей. Сегодня уже можно делать выводы. Была ли эффективная методика развития Никитиных? Помогала ли она их детям? Или, наоборот, мешала? Чем ответить на эти вопросы, кем же они стали?

На сайте Никитиных дети рассказывают о том, как на них отразилось родительское воспитание. Абсолютно каждый говорит о том, что родители всю жизнь прививали им любовь к чтению. В школе им было легко учиться, и они не испытывали проблем с запоминанием.

Дети Никитиных сталкивались с психологическими проблемами. Каждый из них вспоминает, как им было тяжело найти контакт с одноклассниками, которые были старше даже не на один год. Заново привыкать к детям и к новому коллективу. Но ни один из Никитиных не повторил этот опыт со своими детьми, что сказывается не лучшим образом на детской психике.

Младшим и известностью, которая на них обрушилась, по их словам, было трудно строить свою жизнь под пристальным и назойливым вниманием как сторонников, так и противников методики. Очевидно, что методика Никитиных не помогла им вырастить из детей вундеркиндов, но оказала значительное влияние на дальнейшее развитие отечественной педагогической мысли.

Игр, разработанных Б.П. Никитиным, очень много «Сложи узор», «Уникуб», «Кубики для всех», «Кирпичики» – самые известные «Интеллектуальные игры» Никитиных. Но есть и другие «Таблица сотни», «Таблица Пифагора», «Дробь», «План и карта», «Часы», «Термометр», «Узелки». Как писал автор, Б.П. Никитин: «Их нельзя как игрушку просто дать ребенку и сказать: «Играй!» – игра может «не пойти» [6].

Каждая игра, разработанная Никитиными, состоит из серии задач, которые дети решают, используя различные материалы, такие как кубики, кирпичи, деревянные или пластиковые квадраты и части мозаик. Эти задачи представлены в различных формах, включая модели, плоские узоры, изометрические рисунки, письменные или вербальные инструкции. Используя эти материальные и визуальные элементы, дети знакомятся с различными методами получения информации. Кроме того, они могут сравнить задачу с решением и проверить его точность. Задачи расставлены в соответствии с возрастающими уровнями сложности, следуя принципу народных игр: начиная с простого и постепенно становясь все более сложным. Они ставят широкий круг задач - от легко достижимых до чрезвычайно сложных. В

результате, игры и кубики Никитина могут захватить интересы ребенка в течение многих лет» [6].

Кубики Никитина помогают детям развивать самостоятельность и творческие способности, представляя им задачи, которые не могут быть решены с первой попытки. Эти игры позволяют каждому ребенку полностью раскрыть свой потенциал там, где его развитие наиболее успешно. Никитина успешно совместил принцип обучения «от простого до сложного» с важным аспектом творчества – позволяя независимости, основанной на индивидуальных способностях. Это сочетание решает множество проблем, связанных с развитием творческих способностей с раннего возраста. Каждая задача в играх Никитина опирается на предыдущую, создавая среду для прогресса и роста. Дети процветают, когда они сталкиваются с трудными задачами, поэтому игры Никитина предлагают широкий контент и способствуют свободному и радостному творчеству без какого-либо давления или силы. Родители, играющие в эти игры со своими детьми, также приобретают необходимые навыки: учатся сдерживаться и не вмешиваться в процесс мышления и принятия решений ребенка, позволяя ему делать что-то самостоятельно. Таким образом, эти образовательные игры удовлетворяют пятиосновным условиям развития способностей детей.

Игры Никитина нацелены на развитие специфических навыков и способностей. Например, игры вроде «Таблицы сотни» или «Таблицы Пифагора» направлены на развитие математических навыков и понимания числовых отношений. Такие игры требуют от детей внимательности к деталям, умения замечать закономерности и устанавливать связи между числами, что улучшает их способность к аналитическому мышлению.

Игра «Часы» помогает детям лучше понимать концепцию времени, а «Термометр» вводит их в мир температур и их измерения. Эти игры развивают частное восприятие, поскольку дети учатся интерпретировать и использовать специфические символы и знаки, применимые в конкретных областях знаний.

С другой стороны, игры Никитина также способствуют развитию общего восприятия. Игры вроде «Сложи узор» или «Кубики для всех» требуют от детей визуализации, пространственного мышления и творчества. Дети учатся видеть связи между частями и целым, развивая свою способность к комплексному восприятию мира.

Через игровые задачи, устроенные от простых к более сложным, дети учатся последовательности и логике, что улучшает их способность к планированию и предвидению. Это не только способствует развитию конкретных навыков, но и формирует основу для глобального понимания сложных процессов и явлений.

Особенность игр Никитина в том, что они предлагают задачи, которые не всегда можно решить с первой попытки, тем самым стимулируя детей к самостоятельности и творческому поиску решений. Этот процесс не только развивает у детей умение думать критически и находить нестандартные решения, но и способствует формированию уверенности в собственных силах и навыках.

Игры Никитина также предоставляют уникальную возможность для взаимодействия между детьми и родителями. Совместная игра не только укрепляет семейные связи, но и позволяет родителям лучше понять уникальные способности и предпочтения своих детей, поддерживать и направлять их развитие [18].

В основе концепции, разработанной Борисом и Леной Никитиными, лежит глубокая вера в неисчерпаемый внутренний потенциал каждого ребенка. Семейный дуэт выступил за инновационный подход к воспитанию и образованию, ставя в центр уникальность личности и ее способности к саморазвитию. В отличие от традиционных методик, акцентирующих внимание на академических успехах, Никитины предложили путь, направленный на гармоничное раскрытие всех аспектов человеческого бытия – интеллектуального, физического, эмоционального и творческого.

С самого начала жизненного пути, утверждают авторы, детям необходима поддержка в исследовании окружающего мира, что достигается через игровую форму обучения. Игра, по мнению Никитиных, не просто механизм усвоения новых знаний, но и средство для развития критического мышления, моторики, а также социальных и коммуникативных навыков. Этот метод позволяет детям учиться с удовольствием, исследуя мир вокруг них в своем собственном темпе, что способствует развитию чувства самостоятельности и ответственности за свои действия.

Важнейшей частью философии Никитиных является убеждение в необходимости индивидуального подхода в образовании. Отказ от стандартизированных методов в пользу учета личных интересов и склонностей ребенка позволяет каждому малышу развиваться в соответствии с его внутренними запросами и возможностями. Это подкрепляется стремлением к постепенному и последовательному обучению, когда каждый новый шаг в развитии логически вытекает из предыдущего, обеспечивая тем самым гладкий переход от простого к сложному.

Ключевую роль в реализации этой концепции играют родители, видимые Никитиными не просто как наблюдатели, но как активные участники процесса обучения. Совместные игры, диалоги и творческие задания укрепляют семейные узы, обеспечивая детям чувство безопасности и поддержки. Подход, основанный на взаимодействии и сотрудничестве, позволяет родителям глубже понять своих детей и способствует формированию у детей уверенности в своих силах.

Концепция Никитиных, таким образом, выходит за рамки простого обучения, предлагая философию воспитания, основанную на уважении к личности ребенка, вере в его потенциал и стремлении к всестороннему развитию. Это подход, призывающий к созданию среды, в которой каждый ребенок сможет не просто найти свой путь, но и пройти его с радостью и творчеством, раскрывая свои уникальные таланты и возможности.

Глава 2 Практическое применение для развития представлений о целом и части у детей 7-го года жизни

2.1 Проведение первичной диагностики представлений о целом и части у детей

Целью констатирующего этапа педагогического эксперимента является выявление начального уровня развития представлений о целом и части у детей 7-го года жизни, а также определение базовых когнитивных и сенсорных навыков, необходимых для дальнейшего внедрения методики Б.П. Никитина.

Выборку исследования составили 10 детей в возрасте 7 лет, посещающие Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад общеразвивающего вида №51 «Чиполлино» города Тольятти.

Целью диагностики уровня развития восприятия целого и частного у детей возраста 7 лет было отобрано две методики диагностики, которые были реализованы в рамках образовательного учреждения – детском саду №51 «Чиполлино» города Тольятти. С соответствие с показателями диагностики и возрастом выборки исследования были отобраны диагностические методики.

Список детей, участвующих в экспериментальном исследовании, и их краткая характеристика отражены в таблице А.1 приложения А.

С соответствие с показателями диагностики и возрастом выборки исследования были отобраны диагностические методики. Диагностическая карта констатирующего эксперимента представлена в таблице 1.

Таблица 1 – Диагностическая карта исследования

Показатель	Диагностическая методика
Умение классифицировать предметы по их общим признакам и выделять лишний объект	Диагностическая методика 1. «Четвёртый лишний» (И.Н. Турвина)
Способность к восприятию и воссозданию целостных образов	Диагностическая методика 2. «Нарисуй целое»

Диагностическая методика 1 «Четвёртый лишний» (И.Н. Турвина).

Цель методики: выявить уровень развития умения детей классифицировать предметы по общим признакам и выделять лишние объекты.

Материал: карточки с изображениями объектов, разделенных на группы по сложности (начальный, средний, высокий уровень), листы для записи объяснений ребенка и бланки для оценки и подсчета баллов.

Описание методики: детям предлагается серия карточек с изображениями. Например, среди четырех карточек три изображения могут представлять растения, а одно – животное. Задача ребенка – выбрать лишний объект и объяснить свой выбор. Обоснование выбора важно для понимания логики и мышления ребенка, а также для исключения случайных ответов. Постепенно задания усложняются, требуя от ребенка более абстрактного мышления. Например, на начальных этапах дети легко могут определить лишний объект, когда три карточки представляют растения, а одна – животное. На более сложных уровнях различия становятся менее очевидными, например, среди четырех животных одно летающее, а три – наземные. За каждый правильный ответ ребенок получает баллы, которые суммируются для определения общего уровня развития навыков классификации и абстрактного мышления.

Оценка результатов:

- 3 балла – за правильный выбор лишнего объекта и логичное, обоснованное объяснение, соответствующее критериям задания;

- 2 балла – за правильный выбор лишнего объекта с частичным или неполным объяснением, которое демонстрирует понимание, но не полностью раскрывает логику;
- 1 балл – за правильный выбор лишнего объекта без объяснения или с объяснением, не соответствующим логике задания;
- 0 баллов – за неправильный выбор лишнего объекта или отсутствие выбора.

Оценка результатов:

- высокий уровень: 17-18 баллов;
- средний уровень: 10-16 баллов;
- низкий уровень: 0-9 баллов.

Высокий уровень (%) – 10%. Это дети, которые выделяют основания для классификации, определяют лишний предмет и объясняют, почему он лишний.

Средний уровень (%) – 60%. Это дети, которые правильно выбирают лишний объект, но их объяснения могут быть частичными или неполными.

Низкий уровень (%) – 30%. Это дети, которые не могут правильно определить лишний объект или их объяснения не соответствуют логике задания. Результаты представлены в таблице 2 и на рисунке 1.

Таблица 2 – Результаты первичной диагностики по методике «Четвертый лишний»

Номер ребенка	Суммарное количество баллов	Результат
Р.1	9	Низкий
Р.2	12	Средний
Р.3	8	Низкий
Р.4	15	Средний
Р.5	10	Средний
Р.6	7	Низкий
Р.7	11	Средний
Р.8	13	Средний
Р.9	14	Средний
Р.10	18	Высокий

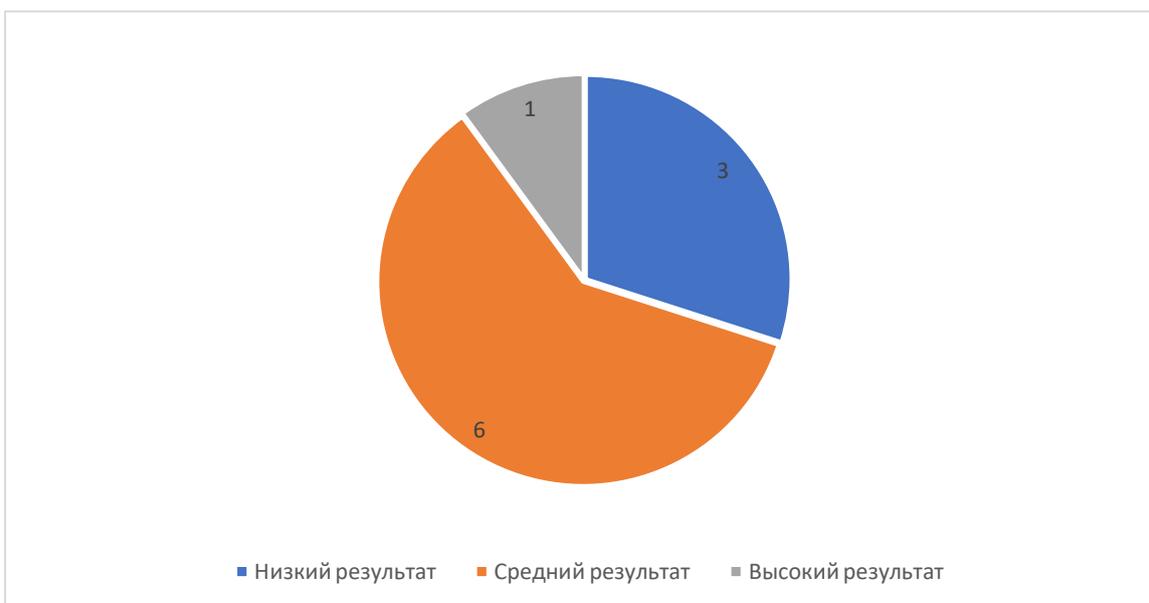


Рисунок 1 – Результаты первичной диагностики по методике «Четвертый лишний»

Диагностическая методика 2 «Нарисуй целое».

Цель методики: выявить уровень способности к восприятию и воссозданию целостных образов.

Материал: набор карточек с изображениями предметов, разрезанных на несколько частей; листы для рисования и карандаши или фломастеры; бланки для записи ответов и оценки; таблица для оценки результатов по балльной системе; инструкции для взрослого.

Описание методики: детям предлагается изображение, разрезанное на несколько частей, например, картинка с домом, деревом или животным. Ребенок должен назвать предмет, изображенный на разрезанных частях. Если он ошибается или не может определить предмет, взрослый помогает, задавая вопросы или называя предмет. После этого ребенок должен нарисовать целый предмет, ориентируясь на разрезанные части. Во время выполнения задания оценивается зрительное восприятие предмета, качество воссозданного образа, передача формы и цвета, пространственное расположение изображения и размер полученного рисунка. Если ребенок испытывает затруднения, ему

оказывается стимулирующая или разъясняющая помощь. Результаты оцениваются по балльной системе: 3 балла – за полное соответствие, 2 балла – за незначительные искажения, 1 балл – за значительные искажения, 0 баллов – за отсутствие целостного образа.

Оценка результатов:

- 3 балла – за полное соответствие;
- 2 балла – за незначительные искажения;
- 1 балл – за значительные искажения;
- 0 баллов – за отсутствие целостного образа.

Высокий – 0%.

Средний уровень (%) – 50%. Это дети, которые правильно определяют предмет, изображенный на разрезанных частях, и могут нарисовать целый предмет с незначительными искажениями.

Низкий уровень (%) – 50%. Это дети, которые не могут правильно определить предмет или их рисунок имеет значительные искажения.

Обе методики позволяют всесторонне оценить уровень развития когнитивных и пространственных навыков у детей. Методика «Четвёртый лишний» проверяет умение классифицировать предметы и выявлять общие признаки, а методика «Нарисуй целое» оценивает способность к восприятию и воссозданию целостных образов. Систематическая реализация этих методик помогает выявить сильные и слабые стороны детей, а также наметить направления для дальнейшей работы по развитию их когнитивных и визуально-пространственных навыков. Например, на начальном этапе предлагается набор следующих карточек, где представлены три растения и одно животное. Соответственно, ребёнок легко понимает, что животное лишнее, и называет этот вариант ответа. А в дальнейшем, к концу завершения теста, предлагаются следующие варианты: карточки с четырьмя животными, но одно из них летающее, а три – нелетающих. Соответственно, ребёнку уже сложнее правильно выделить существенные признаки объекта и его категорировать.

Вторая часть данной методики проверяет умение детей классифицировать предметы и обосновывать свой выбор. Детям даётся ряд слов, где три слова являются предметами мебели, а четвёртое слово – часть пространства («потолок»). Соответственно, четвёртое слово, не являющееся мебелью, будет лишним. Педагог или психолог в рамках выполнения данной диагностики спрашивает у ребёнка, почему он классифицировал тот или иной объект таким образом, исключая вероятность случайности и неточности диагностики. В некоторых случаях, когда ребёнок совершил ошибку, может быть произведена коррекция, направляя его в сторону правильного решения. Это делается с целью увеличения точности диагностики и исключения вероятных ошибок. После завершения тестирования происходит оценка результатов: за каждый элемент задания выставляется оценка в виде баллов. Баллы суммируются, и происходит подсчёт уровня развития восприятия целого и частного. Данная диагностика позволяет определить уровень развития у детей навыков категоризации предметов, отождествление их с группой объектов, что является фундаментом для формирования понимания отношений между целым и частным. Результаты представлены в таблице 3 и на рисунке 2.

Таблица 3 – Результаты первичной диагностики по методике «Нарисуй целое»

Номер ребенка	Суммарное количество баллов	Результат
Р.1	2	Средний
Р.2	1	Низкий
Р.3	3	Средний
Р.4	2	Средний
Р.5	1	Низкий
Р.6	0	Низкий
Р.7	2	Средний
Р.8	2	Средний
Р.9	1	Низкий
Р.10	3	Средний

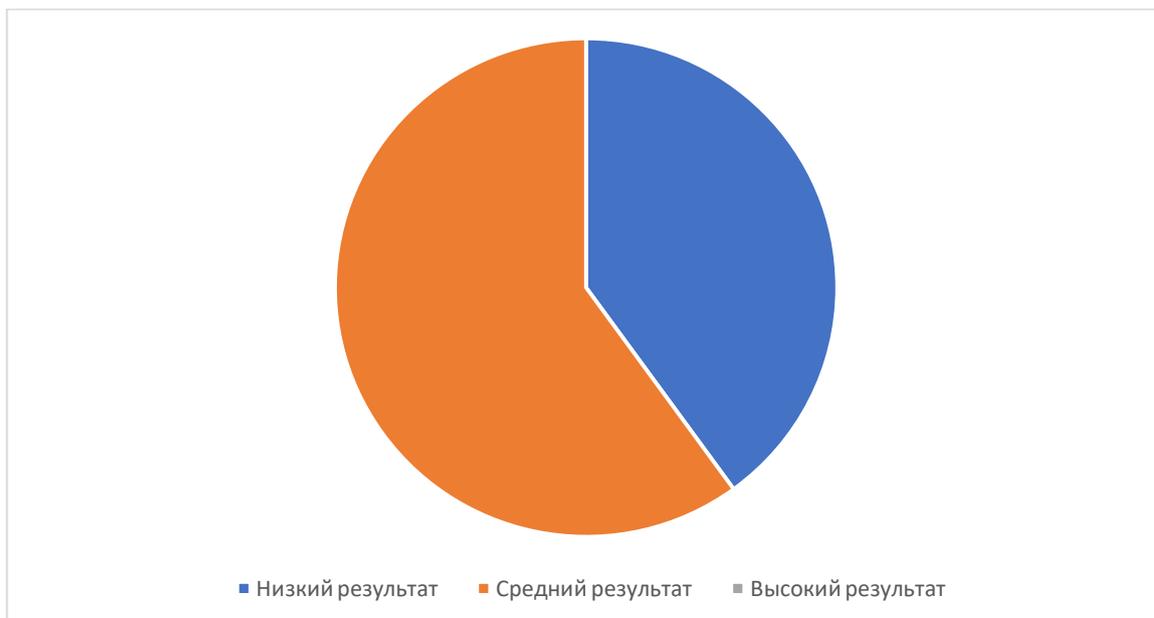


Рисунок 2 – Результаты первичной диагностики по методике «Нарисуй целое»

После проведения всех диагностических методик мы условно разделили детей на уровни развития представлений о целом и части.

Высокий уровень – 10%. Это дети, которые выделяют основания для классификации, определяют лишний предмет и объясняют, почему он лишний, а также правильно определяют предмет, изображенный на разрезанных частях, и могут нарисовать целый предмет без искажений.

Средний уровень – 50%. Это дети, которые правильно выбирают лишний объект, но их объяснения могут быть частичными или неполными, а также правильно определяют предмет, изображенный на разрезанных частях, и могут нарисовать целый предмет с незначительными искажениями.

Низкий уровень – 40%. Это дети, которые не могут правильно определить лишний объект или их объяснения не соответствуют логике задания, а также не могут правильно определить предмет или их рисунок имеет значительные искажения.

По результатам реализации обеих методик мы получили, к сожалению, результаты преимущественно низкие и средние у большинства детей. Только

один ребёнок показал высокие результаты по первичной диагностике. Это может указывать на общие трудности в развитии когнитивных навыков, а также на недостаточное развитие умения анализировать информацию и низкий уровень развития пространственного мышления. Преимущественно средние результаты по второй методике говорят о том, что у детей уровень развития данной формой восприятия соответствует возрастному развитию, но у почти половины детей результаты низкие. Это говорит о том, что умение выделять существенные объекты и признаки объекта, а затем его классифицировать, у детей получается с трудом.

По второй методике результаты хуже, чем по первой. Это говорит о том, что зрительное восприятие у детей развито хуже, они хуже передают увиденное, включая форму, цвет, пространственное расположение. То есть визуально-пространственные навыки восприятия целого и частного у детей также преимущественно не развиты. Отсюда следуют выводы о том, что необходима дальнейшая работа и коррекция развития восприятия целого и частного. Поэтому была разработана методика коррекции, которая была реализована в следующем этапе выполнения данной работы. Само описание методики следует в следующем параграфе.

2.2 Содержание работы по развитию представлений о целом и части у детей 7-го года жизни посредством игр Б.П. Никитина

Группа, с которой проходила работа в рамках формирующего этапа, составляла 10 детей в возрасте 7 лет, посещающие Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад общеразвивающего вида №51 «Чиполлино» города Тольятти.

Методика представляет собой комплексный подход к обучению, охватывающий различные образовательные области, включая как пространственное восприятие и временное планирование, так и анализ объектов на составные части, основы математики, и так далее. Тем самым

происходит процесс формирования умения восприятия целого частного по различным направлениям. Программа предполагает исследование и понимание сложных взаимосвязей между частями и целыми со стороны детей через различные формы учебной игровой программы.

Программа планируется к реализации у детей старшего дошкольного. В перспективе может быть реализована и с детьми младшего дошкольного возраста, имеет место возможность адаптации под разные возрастные группы. Программа разработана поэтапно, состоит из шести занятий, выстроенных в такой последовательности, что дети начинают с основных понятий, таких как целое и частное вообще. Преимущественно здесь реализуется игровая деятельность, наглядные интерактивные задания, которые способствуют укреплению понимания структуры какого-то объекта, функции, остановки, сигнализации, классификации и так далее. В дальнейшем дети переходят к более сложным и специализированным упражнениям, включающим в себя разработку узоров, планов, изучение временного и пространственного расположения объектов. Тем самым происходит углубление способности к аналитическому мышлению и планированию. Программа состоит в том, что детям предполагают слушать, наблюдать, активно участвовать в образовательном процессе, работать с физическими объектами, включающими конструкторы, в том числе специализированный набор уникалов, разработанный в семье Никитиных.

При проведении дидактических игр в группе важно учитывать следующие аспекты. Во-первых, дети этого возраста активны и волнительны, поэтому лучше объединить объяснение правил игры с демонстрацией действий. Если игра имеет несколько правил, то их лучше представлять постепенно, а не все сразу. Во-вторых, игры должны вызывать у детей радостное и бодрое настроение. Наконец, важно учить детей играть самостоятельно, постепенно переходя к игре в небольших группах и осознанию преимуществ игры вдвоем.

Для педагога, работающего с детьми младшего возраста, важно активно участвовать в игровом процессе. Начинать следует с использования дидактических материалов, таких как башенки и яйца, чтобы привлечь детей. Вместе с ними следует разбирать и собирать эти материалы, создавая интерес к игре и учась их взаимодействовать с ними. Для таких детей важно, чтобы игрушки, выбранные воспитателем, позволяли им исследовать и активно взаимодействовать с ними, учитывая их склонность к чувственному познанию окружающего мира. Также важно вносить новые и сложные элементы в известные игры, чтобы сделать их более интересными и стимулировать активное умственное участие детей.

Для того чтобы улучшить результаты игры, важно, чтобы родители подготовили детей к ней заранее. Они должны знакомить детей с предметами, которые будут использованы, их свойствами и изображениями. После завершения игры педагог должен обращать внимание только на положительные моменты, например, на дружную игру, новые навыки и аккуратное убирание игрушек на место. Для повышения интереса к игре рекомендуется изменять ее варианты и усложнять ее постепенно. При объяснении правил игры педагог должен обращаться к каждому участнику по очереди, чтобы создать впечатление, что именно ему рассказывают об игре.

Когда дети играют с игрушками, которые использовались во время игры, их интерес к процессу увеличивается. Например, если это игрушечная посуда, они могут сыграть в детский сад или в ресторан. Предложения воспитателя оказывают влияние на детей, подстегивая их воображение и творческий потенциал.

Такие элементы делают обучение более интерактивным и увлекательным. К тому же здесь учитывается особенность возрастного развития детей, в числе приоритетов – манипулятивность с предметами и наглядно-образное мышление, особенность развития внимания и восприятия, то, что с трудом удерживает своё внимание на объекте более 20 минут. Поэтому в ходе учебного занятия предусматривается несколько форм

активности, дабы дети менее уставали и не происходило снижение мотивации к учебной игровой деятельности. Программа по развитию коммуникативных социальных навыков включает возможности работы в команде, групповые задания, обсуждения и взаимодействие. Также каждое занятие заканчивается рефлексией, то есть дети оценивают свои достижения, дают анализируют причины успеха или неудачи. Программа создаёт комплексную образовательную среду, в которой дети могут развивать своё понимание взаимосвязей, важные навыки и знания, необходимые для всестороннего развития.

Программы, проблемные в дальнейшем, можно будет усовершенствовать, так как в ходе реализации мы столкнулись с несколькими трудностями. Программа имеет слабый уровень индивидуализации образовательного подхода, что стоит учитывать, так как дети имеют разный уровень когнитивного развития. Это делает некоторые задания слишком сложными для них и слишком простыми для других, что, тем самым, снижает эффективность реализации программы.

Также некоторые дети всё же испытывали трудности с мотивацией. Хотя программа была разработана с учётом возрастных особенностей, тем не менее поддержание высокого уровня мотивации является приоритетным, это стоит учитывать в дальнейших разработках.

Более подробно примеры занятий из программы по развитию представлений о целом и части с включением игр Б.П. Никитина представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Последовательность и примеры занятий с включением в их структуру игр Б.П. Никитина

Номер занятия	Этап занятия	Описание деятельности	Материалы
Занятие 1 Введение в понятия «целое» и «часть»	Введение	Обсуждение понятий «целое» и «часть» с использованием простых примеров. Показ и обсуждение игрового набора «Уникуб»	Игровой набор «Уникуб»
	Основное задание	Разделение детей на группы для сборки фигур из кубиков «Уникуб», подчеркивание важности каждой части в общей конструкции, обсуждение изменений фигуры при удалении кубиков	Игровой набор «Уникуб»
	Закрепление понятий	Выбор детьми одного кубика из построенной фигуры для обсуждения его важности, создание диаграммы «целое» и «части» на большом листе бумаги или картоне.	Большой лист бумаги или картон, маркеры, игровой набор «Уникуб»
	Рефлексия	Обсуждение с детьми новых знаний о понятиях «целое» и «часть», поиск примеров «целого» и «частей» в классе или дома.	-
Занятие 2: Сложи узор	Введение	Показ примеров узоров и обсуждение того, как различные части (кубики разных цветов) формируют узор.	Кубики или мозаика разных цветов, образцы узоров на карточках
	Основное задание	Воспроизведение узора из кубиков или мозаики, следуя карточке-образцу. Поощрение внимания к цвету и расположению частей для создания целостного образа.	Кубики или мозаика разных цветов, карточки с образцами узоров
	Творческое задание	Создание уникального узора без следования образцам для развития творчества и инновационного мышления. Представление своего узора классу, объяснение выбора цветов и форм, рассказ о выражаемых идеях.	Кубики или мозаика разных цветов
	Выставка узоров	Организация выставки созданных узоров для демонстрации достижений детей, обмена идеями и вдохновения.	Созданные узоры

Продолжение таблицы 4

Номер занятия	Этап занятия	Описание деятельности	Материалы
Занятие 3: План и карта	Введение	Обсуждение с детьми понятий плана и карты, используя простые примеры (например, план классной комнаты, карта зоопарка). Показ различных карт и планов с акцентом на расположение объектов.	-
	Основное задание	Создание плана комнаты или воображаемого места с использованием маленьких предметов для отображения на плане. Поощрение к размышлениям о логичном расположении предметов для четкости и понятности плана.	Большой лист бумаги или картон, цветные маркеры или карандаши, наборы маленьких предметов
	Работа с масштабом	Объяснение понятия масштаба и демонстрация использования линейки для отображения расстояний между объектами на плане. Адаптация задания для разных возрастов.	Линейки
	Обсуждение и рефлексия	Представление созданных планов детьми, обсуждение выбора и расположения объектов. Обсуждение того, как разное расположение объектов влияет на восприятие пространства.	-

Продолжение таблицы 4

Номер занятия	Этап занятия	Описание деятельности	Материалы
Занятие 4: Кирпичики и конструкции	Введение	Показ картинок зданий и сооружений, обсуждение составных частей (окна, двери, крыша, стены). Объяснение задачи: построить здание, вдохновившись показанными образцами, с использованием конструктора «Кирпичики»	Картинки или фотографии зданий и сооружений, конструктор «Кирпичики»
	Основное задание	Построение здания из «Кирпичиков», внимание к деталям конструкции для максимального соответствия выбранному образцу. Поощрение к экспериментам с формами и размерами «Кирпичиков» для точного воссоздания частей здания	Конструктор «Кирпичики»
	Работа в группах	Работа над проектом в малых группах для обсуждения идей и совместного решения задач построения здания. Способствует развитию коммуникативных навыков и учит сотрудничеству	Конструктор «Кирпичики»
	Анализ и обсуждение	Выставка построенных зданий, презентация работ. Обсуждение использованных «частей» для создания «целого», анализ влияния изменения или опускания частей на общий вид здания	Построенные здания из «Кирпичиков»
	Рефлексия	Вопросы для рефлексии: обсуждение сложностей, важности разных частей здания, новых умений	-
	Заключительное задание	Разборка конструкций и создание нового, не обязательно здания, из тех же «Кирпичиков». Стимуляция креативности и воображения через понимание возможности создания различных «целых» из одинаковых «частей»	Конструктор «Кирпичики»

Продолжение таблицы 4

Занятие 5: Часы и время	Введение в концепцию времени	Обсуждение важности времени и методов его измерения. Показ и объяснение использования настенных часов для определения времени по часовым и минутным стрелкам.	Настенные часы с подвижными стрелками
	Практические упражнения с часами	Работа с часами с подвижными стрелками и рабочими листами для установления времени в соответствии с заданиями. Проверка установленного времени самостоятельно или с помощью соседа.	Часы с подвижными стрелками, рабочие листы с заданиями
	Игра «Временные диапазоны»	Группировка различных действий или событий по времени суток (утро, день, вечер, ночь), например, завтрак – утро, сон – ночь. Это помогает понять цикличность времени и соотношение действий с частями дня.	-
	Задание «Мое расписание»	Составление детьми простого расписания их обычного дня, включая время для пробуждения, завтрака, учебы, игры, ужина, сна. Использование часов для определения времени действий.	Часы, бланк или лист бумаги для расписания
	Обсуждение и рефлексия	Обсуждение расписаний, обмен мнениями о важности следования времени и его роли в организации жизни. Вопросы для рефлексии о предпочтениях во времени суток и сложностях при составлении расписания.	-
	Заключительное упражнение «Время и мои увлечения»	Планирование времени для увлечений и хобби, размышления о том, сколько времени в день дети хотели бы им уделять и в какое время суток. Это способствует развитию навыков планирования и самоорганизации.	Бланк или лист бумаги для записи

Использование большого количества материально-технического обеспечения, вроде конструкторов, настенных часов с подвижными стрелками, специальных рабочих листов, не всегда возможно, так как образовательные учреждения имеют разный уровень оснащения. В дальнейшем, в разработке методических разработок в направлении развития восприятия целого и частного у детей старшего дошкольного и младшего школьного возрастов, планируется эти тем не менее. После реализации диагностики, которая позволила оценить в общем её и потенциал дальнейшего развития, результаты контрольной диагностики представлены в параграфе 2.3.

2.3 Проведение контрольной диагностики и анализ результатов реализации методики

Цель контрольного этапа педагогического эксперимента: определение в ходе вторичной диагностики динамики уровня развития навыков выделения частного и общего у детей 6-7 лет.

Психодиагностика проводилась с детьми из той же группы, которая участвовала в первичную диагностику, по тем же диагностическим методикам.

С целью оценки эффективности проведённой программы были проведены те же диагностики, что и в рамках первичного этапа, то есть задания «Четвёртый лишний», результаты, которые представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Сравнительные результаты задания «Четвертый лишний» на контрольном этапе

Номер ребенка	Первичная диагностика: Суммарное количество баллов	Первичная диагностика: Результат	Контрольная диагностика: Суммарное количество баллов	Контрольная диагностика: Результат
Р.1	9	Низкий	16	Высокий
Р.2	12	Средний	16	Высокий
Р.3	8	Низкий	16	Высокий

Продолжение таблицы 5

Номер ребенка	Первичная диагностика: Суммарное количество баллов	Первичная диагностика: Результат	Контрольная диагностика: Суммарное количество баллов	Контрольная диагностика: Результат
P.4	15	Средний	12	Средний
P.5	10	Средний	16	Высокий
P.6	7	Низкий	16	Высокий
P.7	11	Средний	16	Высокий
P.8	13	Средний	12	Средний
P.9	14	Средний	12	Средний
P.10	18	Высокий	20	Высокий

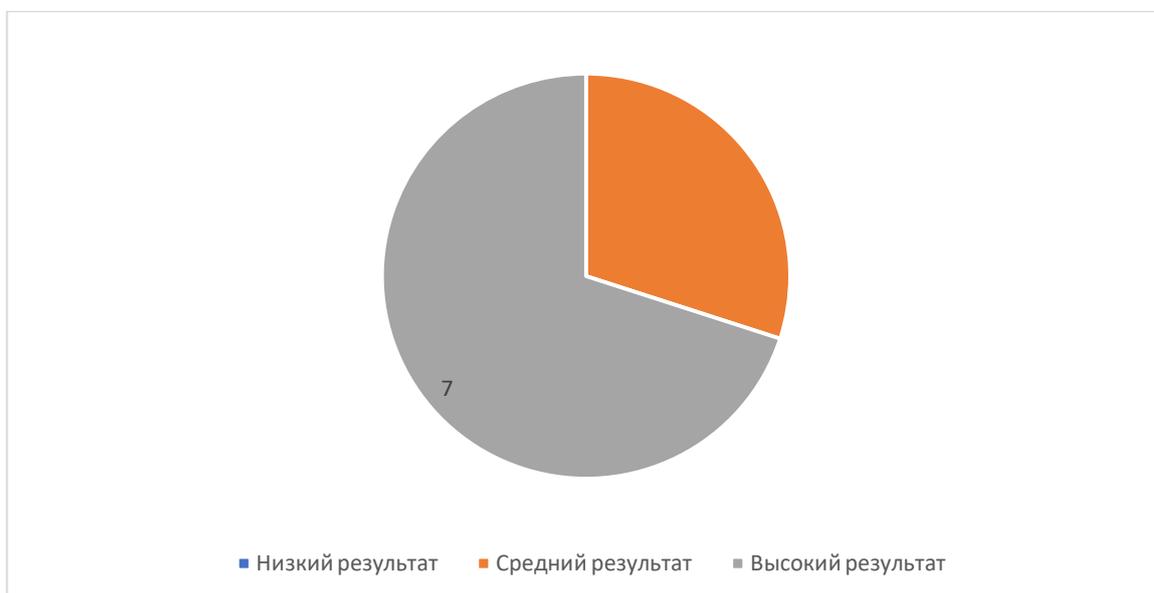


Рисунок 3 – Результаты диагностики по методике «Четвертый лишний»

Семь детей (70%) показали высокий уровень развития представлений о целом и части. Эти дети успешно выделяют основания для классификации, правильно определяют лишние объекты и могут логично объяснить свои решения. Также они демонстрируют хорошее зрительное восприятие, могут правильно идентифицировать предметы на разрезанных частях и воссоздавать их без значительных искажений.

Три ребенка (30%) показали средний уровень развития представлений о целом и части. Эти дети правильно выбирают лишние объекты, но их

объяснения могут быть частичными или неполными. Они также могут правильно идентифицировать предметы на разрезанных частях, но воссоздают их с незначительными искажениями. И также была соответственно реализована вторая методика диагностики, которая использовалась в рамках первичного этапа. Она рисует целое.

Результаты по заданию «Нарисуй целое» можно увидеть в таблице 6.

Таблица 6 – Результаты первичной и контрольной диагностик по методике «Нарисуй целое»

Номер ребенка	Первичная диагностика: Суммарное количество баллов	Первичная диагностика: Результат	Контрольная диагностика: Суммарное количество баллов	Контрольная диагностика: Результат
Р.1	9	Низкий	3	Высокий
Р.2	12	Средний	2	Средний
Р.3	8	Низкий	3	Высокий
Р.4	15	Средний	3	Высокий
Р.5	10	Средний	2	Средний
Р.6	7	Низкий	3	Высокий
Р.7	11	Средний	3	Высокий
Р.8	13	Средний	3	Высокий
Р.9	14	Средний	2	Средний
Р.10	18	Высокий	3	Высокий

Семь детей (70%) показали высокий уровень развития представлений о целом и части. Эти дети успешно идентифицируют предметы на разрезанных частях и могут воссоздавать их без значительных искажений, демонстрируя хорошее зрительное восприятие и способность к точному воспроизведению целостного образа.

Три ребенка (30%) показали средний уровень развития представлений о целом и части. Эти дети правильно идентифицируют предметы на разрезанных частях, но их рисунок может иметь незначительные искажения в форме, цвете или расположении элементов. Наглядно результаты первичной диагностики представлены на рисунке 4.

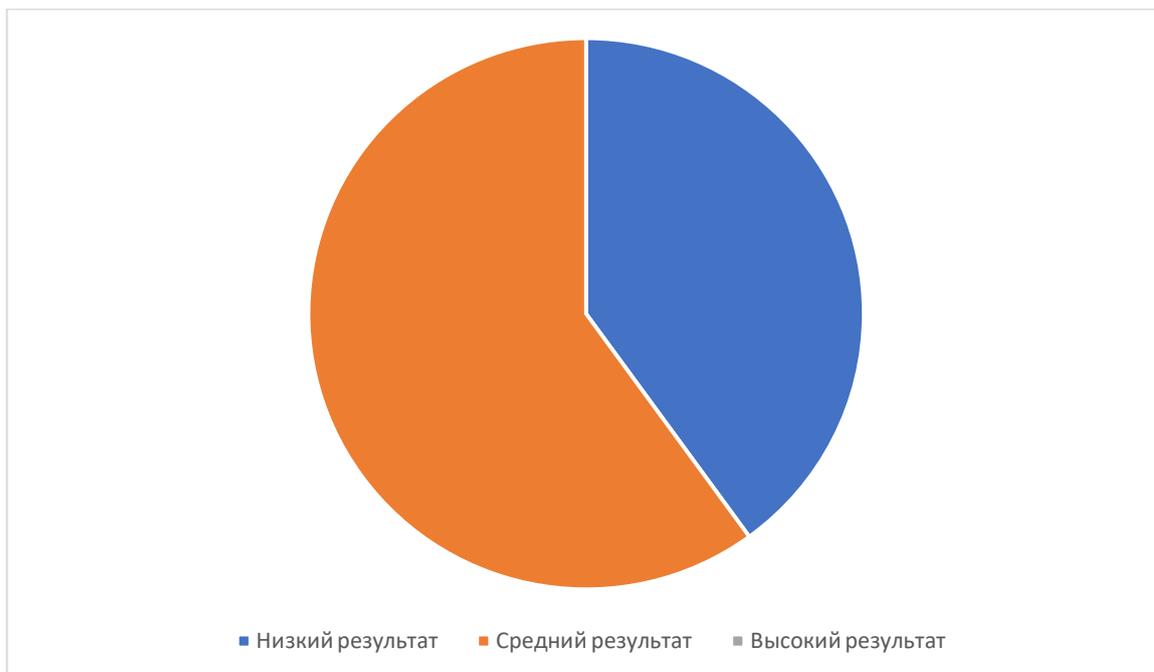


Рисунок 4 – Результаты контрольной диагностики по методике «Нарисуй целое»

Таким образом, после проведения оценки результатов, мы видим, что в действительности результаты детей значительно разнятся. В рамках первичной диагностики большинство детей продемонстрировали низкие и средние результаты, которые соответствовали первичной диагностике.

По контрольной диагностике преимущественно были продемонстрированы средние и высокие результаты, причем большая часть детей показала именно высокие результаты. Стоит отметить, что ребенок, демонстрирующий высокие результаты на первом этапе, получил максимальный результат по завершении эксперимента. Это свидетельствует о том, что методика, разработанная семьей Никитиных, имеет потенциал для развития восприятия детей как целого и частного.

Можно предположить, что такой успех был достигнут благодаря комплексному подходу. Сама по себе методика, разработанная Никитиными, работает в нескольких направлениях, формируя у детей различные умения и навыки, необходимые для распознавания и классификации объектов. Это помогает детям лучше понимать и применять ранее изученные концепции.

Формат программы занятий показался наилучшим из методик Б.П. Никитина, адаптированным под условия образовательного учреждения. В негативные стороны методики входят трудности с индивидуализацией и использованием сложного оборудования, которые были отмечены в предыдущем параграфе. Важно продолжать развивать эту методику, учитывая выявленные недостатки и создавая больше разнообразных занятий для детей. В целом, данная методика эффективна и имеет потенциал для развития восприятия целого и части у детей 7 лет.

100% детей продемонстрировали высокий и средний уровни развития представлений о целом и части у детей 7 года жизни. Результаты данного исследования могут быть использованы для дальнейшего совершенствования методик обучения в дошкольных и начальных школьных учреждениях, а также для разработки новых образовательных программ, направленных на развитие критического мышления и аналитических способностей у детей. Важно продолжать исследования в данной области, расширяя ассортимент игр и заданий, а также адаптируя их под специфические потребности и возможности детей разного возраста.

Заключение

Развитие восприятия старших дошкольников осуществляется в процессе сенсорного воспитания и означает целенаправленное совершенствование, развитие у детей сенсорных процессов. Период дошкольного детства является благоприятным периодом для развития восприятия ребенка совершенствования его ориентировки во внешних свойствах и отношениях предметов и явлений.

Усвоение сенсорных эталонов происходит в результате действий восприятия, направленных на обследование разновидностей формы, цвета, отношений по величине и других свойств и отношений, которые должны приобрести значение образцов. Проблема развития восприятия старших дошкольников очень актуальна и необходимо создать благоприятные условия для обогащения сенсорного опыта детей дошкольного возраста. Так как именно этот возраст является сензитивным для сенсорного развития.

Это отмечали многие известные отечественные психологи Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Л.А. Венгер и другие. Сенсорное развитие, с одной стороны, составляет фундамент общего умственного развития ребенка, с другой стороны, имеет самостоятельное значение, так как полноценное восприятие необходимо и для успешного обучения ребенка в детском саду, в школе и для многих видов труда. В процессе формирующего этапа экспериментальной работы нами были использованы дидактические игры для развития восприятия детей экспериментальной группы. В процессе контрольного этапа экспериментальной работы нами была выявлена положительная динамика в развитии восприятия детей экспериментальной группы.

В заключение данной работы можно отметить, что исследование позволило глубже понять, как игровые методики Б.П. Никитина влияют на развитие представлений о целом и его частях у детей 7 лет. Результаты показали, что использование данных методик способствует улучшению

когнитивных способностей детей, помогает им лучше понимать взаимосвязь между частями и целым, а также стимулирует развитие аналитического мышления и пространственного восприятия. Особенно важным стало выявление того, что игровые задания и интерактивные упражнения могут быть эффективным инструментом в образовательном процессе, способствуя более глубокому осмыслению детьми изучаемых концепций.

Также исследование подчеркнуло значимость адаптации методик обучения к психологическим особенностям детского возраста, что позволяет добиться более высокой эффективности образовательного процесса. Отмечена важность последовательного и системного подхода к обучению, когда каждое занятие строится с учетом предыдущих достижений и возрастных особенностей детей.

Результаты данного исследования могут быть использованы для дальнейшего совершенствования методик обучения в дошкольных и начальных школьных учреждениях, а также для разработки новых образовательных программ, направленных на развитие критического мышления и аналитических способностей у детей. Важно продолжать исследования в данной области, расширяя ассортимент игр и заданий, а также адаптируя их под специфические потребности и возможности детей разного возраста.

Список используемой литературы

1. Анцыферова Л. И. Психология формирования и развития личности // Человек в системе наук. М., 1989. С. 426-433.
2. Букша К. С. 4 стадии развития детского интеллекта по Жану Пиаже // [Электронный источник] URL: <https://mel.fm/vospitaniye/sovety/3061974-piaget> (дата обращения: 22.02.2024).
3. Веккер Л. М. Психологические процессы / Л.М. Веккер. Л.: ЛГУ, 1974. 145 с.
4. Войнов В. Б. Информативные показатели готовности детей к школьному обучению // Наука и образование. 2003. №1. С.208-214.
5. Выготский Л. С. Психология / Л. С. Выготский. Москва: ЭКСМО - Пресс, 2010.
6. Дорош С. В. Технология развивающих игр Б. П. Никитина // [Электронный источник] URL: <https://s-ba.ru/conf-posts-2021-12/tpost/o1rkp8nts1-tehnologiya-razvivayuschih-igr-bp-nikiti> (дата обращения: 22.02.2024)/
7. Кадыров Б. Р., Кадыров К. Б., Муллабаева Н. М. Изучение возрастных и половых предпосылок психического развития дошкольников. Ташкент, НИИ им. Кары-Ниязова, 2004. 109 с.
8. Ким А. А. Особенности развития памяти у младших школьников // Вестник науки, 2019, №8. С. 90–95.
9. Ляудис В. Я. Память в процессе развития. М.: 1976. 89 с.
10. Маклаков А. Г. Общая психология. СПб: Питер, 2001. 203 с.
11. Оконешникова А. В., Чапогир Л. С. Особенности внимания младших школьников и пути развития их произвольного внимания // European research. №2, 2016. С. 101–109.
12. Руденко А. М. Психология: учебник. Ростов н/Д.: Феникс, 2012. 556 с.

13. Сабанин П. В. Роль произвольного внимания в умственной деятельности младшего школьника // Наука. Мысль: электронный периодический журнал. 2014, №5. С. 40-47.
14. Сеченов И. М. Избранные философские и психологические произведения / Под ред. В.М. Каганова. М.: ОГИЗ, 1947. 243 с.
15. Сергиенко Е. А. Раннее когнитивное развитие: Новый взгляд. М.: ИП РАН, 2006. 464 с.
16. Сенсорное развитие детей в условиях дошкольного учреждения: содержание, средства, организация// Детский сад: теория и практика. 2013. №12. С.23-26.
17. Сертакова Н. М. Инновационные формы взаимодействия дошкольного образовательного учреждения с семьей: Методическое пособие. СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС. 2013. 80 с.
18. Серых Л. В., Белова Л. А., Бардакова Е. С. Развитие профессиональной компетентности педагогов ДОУ. Белгород. 2009. 54 с.
19. Сорокина А. И. Дидактические игры в детском саду: Пособие для воспитателя детского сада. М.: Просвещение, 1998. 96 с.54.
20. Сорокина В. И. Умственное воспитание в детском саду. М., 1975. 55 с.
21. Сохина В. П. Восприятие формы и конструирование. //Психология дошкольника. Хрестоматия / Сост. Г. А. Урунтаева. 2-е изд. М.: Академия, 1998. С. 76-86.
22. Субботский Е. В. Ребенок открывает мир. М., 1991. 132 с.
23. Турвина И. Н. Методики диагностики одаренности дошкольников // [Электронный источник] URL: <https://infourok.ru/metodiki-diagnostiki-odarennosti-doshkolnikov-2449059.html> (дата обращения: 22.02.2024).
24. Тухужева Л. А. Психологические особенности младшего школьника // Вопросы науки и образования. 2021. С. 50–57.
25. Черкас-Быстрова Т. А. Система воспитания и развития Бориса и Лены Никитиных // [Электронный источник] URL:

https://pedsovet.su/pedagog/6005_systema_vospitania_nikitinyh (дата обращения: 24.02.2024).

26. Чупров Л. Ф. Характеристика произвольного внимания у нормально развивающихся младших школьников и учащихся с задержкой психического развития // Вестник ХГУ им. Н. Ф. Катанова. Выпуск II. Серия 2. Психология. Педагогика. Абакан, 1997. С.36-40.

Приложения А
Состав экспериментальной группы

Таблица А.1 – Состав экспериментальной группы

Ребенок	Возраст (годы и месяцы)
Александр И.	7 лет 3 месяца
Мария П.	7 лет 1 месяц
Дмитрий С.	7 лет 5 месяцев
Анна Л.	7 лет 2 месяца
Иван К.	7 лет 4 месяца
Елена В.	7 лет 3 месяца
Максим Р.	7 лет 6 месяцев
Ольга Т.	7 лет 2 месяца
Николай Н.	7 лет 1 месяц
Светлана Д.	7 лет 4 месяца